

Utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse

*En komparativ studie av utenlandsadopterte
og ikke-adopterte barns språkferdigheter slik
de vurderes av deres lærere*

Ingvild Elisabeth Winsnes



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

**Utenlandsadopterte barns språkferdigheter
i 1. klasse – en komparativ studie av
utenlandsadopterte og ikke-adopterte barns
språkferdigheter slik de vurderes av deres
lærere**

© Ingvild Elisabeth Winsnes

2014

Utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse. En komparativ studie av
utenlandsadopterte og ikke-adopterte barns språkferdigheter slik de vurderes av deres lærere.

Ingvild Elisabeth Winsnes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Denne studien er tilknyttet det longitudinelle forskningsprosjektet «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie», ledet av professor Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.

Hvert år blir det adoptert flere hundre barn fra utlandet til Norge. Disse barna har en annerledes start på livet. Ved adopsjon opplever de et markant brudd med omsorgspersoner, språk og kultur. Dette bruddet gjør at språktilegnelsesprosessen til disse barna skiller seg fra den til barn med typisk språkutvikling, det er en atypisk språkutvikling som ofte refereres til som «a second first language». Forskning som har sett på utenlandsadopterte barns språkferdigheter i småskolealder har ikke gitt noe entydig resultat. Noen studier viser at de har svakere språkferdigheter enn ikke-adopterte barn, mens andre viser at språkferdighetene er på samme nivå som ikke-adoptertes. Formålet med denne studien har vært å generere kunnskap om utenlandsadopterte barns språkferdigheter sammenlignet med ikke-adoptertes, og å se på sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter. For å belyse dette temaet ble følgende problemstilling utarbeidet: *Hvordan er utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse, slik de vurderes av deres lærere?*

Metode: Denne studien har en kvantitativ tilnærming med et deskriptivt design. I studien inngår det 45 utenlandsadopterte barn og en kontrollgruppe på 43 ikke-adopterte barn. Informanter har vært barnas lærere. Data ble innsamlet ved bruk av spørreskjemaene «20 spørsmål» og «Social Skills Rating System», som måler henholdsvis språkferdigheter og sosiale ferdigheter. Innsamlet data ble analysert med IBM Statistical Package for the Social Sciences, versjon 21 for Windows. Det ble hovedsakelig brukt t-test for uavhengig utvalg, bivariate korrelasjonsanalyser og univariate variansanalyser.

Resultater: Resultatene viser at de utenlandsadopterte barna på gruppenivå hadde statistisk signifikant svakere språkferdigheter, og det var noe større spredning i skårene deres. De sosiale ferdigheter var på lik linje med de ikke-adoptertes. Sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter var statistisk signifikant hos både de utenlandsadopterte barna og de ikke-adopterte, og sammenhengen var ikke signifikant forskjellig mellom de to gruppene.

Konklusjon: Resultatene fra denne studien tyder på at de fleste utenlandsadopterte barn klarer seg bra språklige sett, men at noen av dem har svake språkferdigheter. Når det gjelder

sosiale ferdigheter ser det ut til at de utenlandsadopterte barna er på samme nivå som de ikke-adopterte, og at sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter er den samme uavhengig av om man er adopterte eller ikke.

Forord

Med disse forordene setter jeg et foreløpig punktum for mine år på Blindern. Det er flere som skal ha takk for deres bidrag til denne masteroppgaven.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold. Jeg er dypt takknemlig for alt, for at du gav meg veiledning av ypperste faglige kvalitet, og for all støtte da jeg mistet troen på meg selv. Dernest rettes en takk til professor Monica Dalen og øvrige deltagere på forskningsprosjektet «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Takk for at jeg fikk anvende data fra deres forskningsprosjekt og takk for lærerike seminarer. Takk også til førsteamanuensis Steinar Theie for hjelp og veiledning med metoden.

Videre ønsker jeg å rette en takk til Tord Reine for språkvask, og til mine foreldre, Inger og Wilhelm Winsnes, for gjennomlesning av oppgaven og all støtte. Takk også til Vibe Kleiven for gode faglige tilbakemeldinger. Takk til min medstudenter- og studiner for sosialt samvær og faglig prat.

Til sist ønsker jeg å rette en takk til voksne og barn ved Mølleplassen spesialbarnehage. Takk til personalet for at dere inspirerte meg til å studere spesialpedagogikk. Takk til alle barna «mine» som har vist meg at annerledesland er et givende land å være i, et land der de små bragder er de største bragdene av dem alle. Jeg er evig takknemlig for de gleder dere har gitt meg.

Ingvild E. Winsnes

Oslo, 25. mai 2014

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunnen for og formålet med studien	1
1.2	Oppgavens videre fremstilling.....	2
2	Om språk og språkutvikling	4
2.1	En definisjon og redegjørelse for språk	4
2.2	Om barns språkutvikling	6
2.2.1	Den førspråklige perioden – spedbarnet.....	7
2.2.2	Fra enkeltord til setninger – 3 til 4 år	8
2.2.3	Mot et voksent språk	9
2.2.4	Språkferdigheter i skolen.....	11
3	Om barns sosiale ferdigheter.....	13
3.1	Sosiale ferdigheter	13
3.1.1	Sosiale ferdigheter i skolen	14
3.1.2	Atferdsvansker	14
3.2	Kommunikasjon og sosiale ferdigheter	15
4	Om utenlandsadopterte barn.....	17
4.1	Om å adoptere fra utlandet	17
4.1.1	Adoptivprosessen og adoptivforeldrene	18
4.1.2	De utenlandsadopterte barna	18
4.2	Utenlandsadopterte barns språkutvikling- og ferdigheter.....	20
4.2.1	Tilegnelse og beherskelse av et nytt førstespråk	20
4.2.2	Språkferdigheter i skolen.....	21
4.3	Utenlandsadopterte barns sosiale ferdigheter	23
5	Forskningsmetode	26
5.1	Forskningsopplegg.....	26
5.1.1	Utvalg	26
5.1.2	Datainnsamling og måleinstrumenter.....	28
5.1.3	Analysemetoder.....	30
5.2	Reliabilitet	33
5.3	Cook og Campbells validitetssystem.....	34
5.3.1	Statistisk validitet	34

5.3.2	Begrepsvaliditet.....	35
5.3.3	Ytre validitet.....	36
5.4	Etiske aspekter.....	36
6	Status quo - resultater og drøfting	39
6.1	Presentasjon av resultatene	39
6.1.1	Analyse av bakgrunnsvariabler	39
6.1.2	Analyse av språklige og sosiale ferdigheter	40
6.1.3	Analyse av sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter.....	43
6.1.4	Et sammendrag av de viktigste resultatene	46
6.2	Drøfting av resultatene	46
6.2.1	En drøfting av utenlandsadopterte barns språkferdigheter.....	46
6.2.2	En drøfting av utenlandsadopterte barns sosiale ferdigheter.....	50
6.2.3	En drøfting av sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter.....	51
6.2.4	Sammenligning av utenlandsadopterte og ikke-adopterte barns språklige og sosiale ferdigheter.....	53
7	In epitome - avslutning.....	55
7.1	Noen avsluttende refleksjoner	55
7.1.1	Refleksjoner omkring forskning på utenlandsadopterte barn.....	55
7.1.2	Svakheter ved egen undersøkelse.....	56
7.2	Konklusjon.....	57
7.2.1	Besvarelse av problemstillingen.....	57
7.2.2	Implikasjoner for praksisfeltet.....	58
7.2.3	Veien videre	59
	Litteraturliste	61

Figurer

Figur 1. Frekvensfordeling av skårene fra 20 spørsmål, adopsjons- og kontrollgruppen.....	40
Figur 2. Frekvensfordeling av skårene fra SSRS, adopsjons- og kontrollgruppen	42

Tabeller

Tabell 1. Opprinnelsesland og kjønn.....	27
Tabell 2. Eksempler på utsagn fra delskalaene i 20 spørsmål.....	29
Tabell 3. Eksempler på utsagn fra delskalaene i SSRS	30
Tabell 4. Reliabilitetsanalyse av 20 spørsmål i helhet og delskalanivå	33

Tabell 5. Reliabilitetsanalyse av SSRS i helhet og delskalanivå	34
Tabell 6. T-test av hele 20 spørsmål.....	40
Tabell 7. T-test av delskalaene i 20 spørsmål	41
Tabell 8. T-test av hele SSRS.....	43
Tabell 9. T-test av delskalaene i SSRS.....	43
Tabell 10. Korrelasjonsanalyse, delskalaer 20 spørsmål og SSRS, adopsjonsgruppen	44
Tabell 11. Korrelasjonsanalyse, delskalaer 20 spørsmål og SSRS, kontrollgruppen.....	44

1 Introduksjon

Hvert år adopteres det flere hundre barn fra utlandet til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2013). Disse får en annerledes start på livet ved at de opplever et markant brudd med omsorgsgivere, språk og kulturell tilhørighet. Like fullt ser det ut til at de fleste klarer seg bra. Samtidig viser forskning at noen av dem får vansker på ulike områder, blant annet med språket (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Scott, Roberts & Glennen, 2011). Med min masteroppgave ønsker jeg å belyse dette temaet.

1.1 Bakgrunnen for og formålet med studien

Både i Norge og utlandet har det vært gjennomført flere større studier av utenlandsadopterte barns språkferdigheter. Min studie er tilknyttet forskningsprosjektet «Utenlandsadopterte barn i skolen – en oppfølgingsstudie», som ledes av professor Monica Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo. Dette forskningsprosjektet er en oppfølgingsstudie av «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling», som ble avsluttet i 2013. Det nåværende prosjektet har til hensikt å kartlegge utenlandsadopterte barns sosiale og språklige utvikling. Min egen undersøkelse omhandler hovedsakelig språkutviklingen til utenlandsadopterte barn. Imidlertid vet man at språkutvikling og sosial utvikling henger sammen med hverandre. Med tanke på dette ble det i tillegg valgt å undersøke barnas sosiale utvikling, med hovedvekt på hvordan den henger sammen med språket. Motivasjonen min for å velge dette som tema for masteroppgaven er min interesse for språkferdigheter og atypisk språkutvikling. Det å kunne knytte eget studium til et større forskningsprosjekt har vært avgjørende for valg av tema.

Forskning på utenlandsadopterte barns språkutvikling er nyttig både i et samfunnsperspektiv, i et individperspektiv og for forskningens egenverdi. I et samfunnsmessigperspektiv er det nyttig fordi det kan generere kunnskap som kan anvendes på flere områder. Studium av språkutviklingen til utenlandsadopterte barn blir ofte referert til som «a natural language experiment» (Snedeker, Geren & Shafto, 2007), fordi man får informasjon som på grunn av etiske hensyn ikke kan oppnås ved å studere barn med typisk språkutvikling, for eksempel kunnskap om epigenetiske mekanismer. I et individperspektiv kan forskningen ha betydning for det enkelte utenlandsadopterte barn, både ved at man kan bruke kunnskapen til å forebygge en negativ utvikling og ved å tilrettelegge for gode læringsforhold for barnet. Til slutt har forskningen en verdi per se, som man skal ta vare på.

Seks- til syvåringer tilbringer store deler av ukedagene i skolen. Der er det andre språklige krav enn i hjemmet og barnehagen, og mange av aktivitetene i skolen krever at man behersker dem (Clark, 2009). Forskning som har sett på utenlandsadopterte barns språkferdigheter i skolen har ikke gitt noe entydige resultater. Noen studier har funnet at de viser språkferdigheter som er på samme nivå som ikke-adoptertes, mens andre har funnet at de viser svakere språkferdigheter (Scott, 2009). Formålet med denne undersøkelsen har vært å frembringe kunnskap om utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse, slik de blir vurdert av lærerne deres, og hvordan disse ferdighetene er sammenlignet med ikke-adopterte barns. For å belyse dette temaet ble følgende problemstilling og forskningsspørsmål utarbeidet:

Hvordan er utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse, slik deres lærere vurderer det?

- *Hvordan er utenlandsadopterte barns språkferdigheter i førsteklasse sammenlignet med ikke-adopterte barns?*
- *I hvilken grad er det sammenheng mellom utenlandsadopterte barns språklige og sosiale ferdigheter?*
- *I hvilken grad er sammenhengen mellom utenlandsadopterte barns språklige og sosiale ferdigheter forskjellig fra ikke-adoptertes?*

Siden det er de utenlandsadopterte barnas språkferdigheter i skolesammenheng jeg er interessert i har jeg valgt å ikke ta med vurderinger fra foreldrene.

1.2 Oppgavens videre fremstilling

Denne oppgaven består av syv kapitler. Jeg har valgt å ha kapitlene om ikke-adopterte barn med typisk språkutvikling før kapitlet om utenlandsadopterte barn, for på den måten å kunne redegjøre for utenlandsadopterte barns språkutvikling, som er atypisk, i lys av teori om barn med typisk språkutvikling. Hovedtyngden av teorien vil gjennom være på språk. Kapittel to innledes med en generell redegjørelse for språk. Resten av kapitlet omhandler språkutviklingen hos barn med typisk utvikling. Kapittel tre handler om barns sosiale ferdigheter og sosiale ferdigheter sett i relasjon til språkferdigheter. I kapittel fire blir det først

gitt en generell redegjørelse for utenlandsadopsjon, og videre av adopsjonsprosessen, adoptivforeldre og adoptivbarn. Dernest blir det redegjort for utenlandsadopterte barns språkutvikling og språkferdigheter. Etter dette gis en redegjørelse for deres sosiale ferdigheter. Kapittel fem omhandler forskningsmetode, og det starter med en redegjørelse for forskningsopplegget i denne undersøkelsen. Dette inkluderer presentasjon av utvalget, datainnsamling og måleinstrumenter som har vært anvendt i undersøkelsen og til slutt analysemetodene som er brukt. Neste del i kapittelet tar for seg reliabilitet og validitet, og siste del omhandler etiske aspekter knyttet til min egen forskning. I kapittel seks presenteres resultatene, og de vil så bli drøftet. Kapittel syv er det avsluttende kapitlet i denne masteroppgaven. Der vil jeg komme med en oppsummering av oppgaven og noen refleksjoner over egen studie, og deretter konklusjon på problemstillingen. Det vil så redegjøres for eventuelle implikasjoner denne undersøkelsen kan ha for praksisfeltet, og deretter for veien videre.

2 Om språk og språkutvikling

Dette kapitlet starter med en generell redegjørelse for språk. Deretter følger en del om språkutviklingen hos barn med typisk utvikling. Denne delen er inndelt i fire underkapitler som omfatter barns språkutvikling i ulike aldre. Jeg har valgt å vektlegge språkferdigheter i fem- til syvårsalderen, ettersom det er mest relevant for problemstillingen. Både generell språkutvikling i denne alderen og språk spesifikt knyttet til skolekonteksten vil bli tatt opp. I flukt med språk i skolesammenheng blir det redegjort for leseferdigheter, da det henger sammen med og har innvirkning på muntlige språkferdigheter.

2.1 En definisjon og redegjørelse for språk

Språk er et universelt fenomen. Alle samfunn har ett eller flere språk, og selv om grammatikken og språklydene varierer, er det visse fellestrekk ved dem. Følgelig kan språk defineres og beskrives uavhengig av språkfamilie- og gruppe. Det kan også studeres på ulike måter, avhengig av teoretisk ståsted. I Skandinavia har systemisk – funksjonell lingvistikk vært en dominerende teori, i motsetning til Noam Chomsky og generativ grammatikk, som har vært dominerende i USA. I systemisk – funksjonell lingvistisk teori studeres grammatikk, språkssystemet, i sammenheng med pragmatikk, det vil si språk i bruk (Svennevig, 2009). Ut ifra sistnevnte teori kan en hensiktsmessig definisjon av språk være slik Bloom og Lahey (1978) gjør det: «A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication.» (s. 4). Denne definisjonen omfatter både språk som system og den funksjonelle siden ved språk. Språk kan sies å være et middel for kommunikasjon (Kristoffersen, 2005). På samme måte som med språk kan også kommunikasjon defineres på ulike måter. Rommetveit (1972) legger vekt på at kommunikasjon er en intendert handling. Han hevder at kommunikasjon er «Ein *intensjon* om å gjera noko kjent, *ei innkoding*(. . .) av den intenderte *bodskapen* i eit kommunikasjonsmiddel. . . » (s. 31). Rommetveit fremhever et mellommenneskelig perspektiv, der det er en antasning om at mottakeren skal avkode det som formidles. Kommunikasjon ved bruk av språk kan skje på ulike måter, den mest grunnleggende er tale (Kristoffersen, 2005).

Menneskets språk, hevder Tomasello (2003), skiller seg fra andre arters «språk» ved at det er figurativt og grammatisk. Menneskelig språkhandling er intensjonell og har ikke bare til

hensikt å overføre praktisk informasjon, men og å kommunisere på et høyere mentalt nivå. Språk er et komplekst fenomen, derfor har jeg valgt å beskrive det ut ifra Bloom og Laheys (1978) språkmodell. Den favner både det taksonomiske og kommunikative perspektivet. Bloom og Lahey deler språket inn i tre deler, som er i interaksjon med hverandre: innhold, form og bruk. Innhold i språk eller semantikk dreier seg om betydningen i ord og setninger (Sveen, 2005b). Semantisk kunnskap vil si at man har kunnskap om objekter, objektreelasjoner og hendelsesrelasjoner. Språkets form kan beskrives med utgangspunkt i fonologi, morfologi og syntaks (Bloom & Lahey, 1978). Grammatikk er en samlebetegnelse for disse tre elementene ved språket. Det er disse som angir hvordan lyder kan kombineres for å gi og skille mening i ord, og hvordan ord kan kombineres for å danne setninger (Svennevig, 2009). Fonologi handler om hvordan språklyder kan settes sammen for å uttrykke en meningsfull betydning. Fonem er språkets minste meningsskillende enhet. For eksempel har *bil* og *pil* forskjellig betydning. I disse ordene er det /b/ og /p/ som er fonemene som skiller dem (Bjerkan, 2005). Morfologi handler om hvordan ord er bygget opp, både orddanning og ordbøyning. Morfem er språkets minste meningsbærende enhet. Morfemet *ny* har én betydning når det står alene og en annen når *vasket* blir lagt til *ny* + *vasket* = *nyvasket*, dette er orddanning. Ordbøyning vil være hvis morfemet *er* legges til *bad* slik at det blir et flertallsord, *hest* + *er* = *hester* (Rommetveit, 1972; Simonsen & Theil, 2005). Regler for hvordan ord kan kombineres for å danne setninger og hva som er mulige kombinasjoner kalles syntaks (Sveen, 2005c). På norsk er eksempelvis setningen *Gutten sover i sengen* syntaktisk korrekt, mens de samme ordene i en annen rekkefølge, *Sover sengen gutten i*, er ukorrekt og gir heller ikke mening. Språk i bruk er pragmatikkens område. Det handler om hvordan en ytring kan ha ulik mening etter hvilken kontekst den ytres i. Det dreier seg også om hvordan man velger å tilpasse, bruke og tolke språket på forskjellig måter avhengig av kontekst (Sveen, 2005a). Samtalen er en viktig sosial samhandlingsform som krever pragmatiske ferdigheter. Det handler om at man veksler på å snakke og lytte. Ferdigheter i turtagning er grunnleggende for å kunne føre en samtale. Det innebærer å vite når man skal ta ordet og når man skal lytte (Lind, 2005; Svennevig, 2009). En vanlig kommunikasjonsform hvor pragmatikken er av stor betydning, er indirekte språkhandling. De krever at mottaker tolker det som sies ut ifra kontekst. En indirekte språkhandling kan være *Har du klokke?* som i betydningen *Hvilket klokkeslett er det nå?* (Sveen, 2005a). Pragmatiske ferdigheter er av betydning for å kunne kommunisere på en adekvat måte.

Som nevnt er språkets tre deler i interaksjon med hverandre. En person som har gode ferdigheter innenfor alle tre områdene, kan sies å ha god kommunikativ kompetanse.

Tomasello (1992) definerer kommunikativ kompetanse som

. . . the child's total range of communicative skills, including but extending beyond lexical and syntactic skills. It includes in addition such things as skills of turn-taking, topic maintenance, nonverbal communication, word choice, and, in general, skills aimed at communicating effectively with another person given the contingencies of the current pragmatic context (s. 79).

Disse ferdighetene, hevder Tomasello (1992), tilegner barnet seg i interaksjon med andre.

Videre fremhever han at språk kun kan tilegnes i sosial samhandling med andre.

2.2 Om barns språkutvikling

Utvikling handler om den endringen som skjer hos en person gjennom livet. Det er to aspekter som er grunnleggende for utvikling: modning og læring. Med modning menes den biologiske utviklingen som er typisk for en art, både endring i kropp og atferd. Læring er når erfaring «. . . produce relatively permanent changes in our feelings, thoughts, and behavior.». (Shaffer & Kipp, 2014, s. 5). I dag er det vanlig å se barns utvikling i lys av Vygotskys sosiokulturelle teori (Shaffer & Kipp, 2014). Han mente at barn utvikler seg i samspill med andre innenfor den kulturen de vokser opp i. Sonen for nærmeste utvikling er et sentralt begrep for Vygotsky (2001). Det handler om hva et barn kan gjøre med hjelp fra en mer kompetent person, men ikke på egenhånd. Vygotsky mente at alle barn kan klare mer med hjelp, forutsatt at det ikke går utover de grenser barnet utviklingsnivå setter.

Språkutvikling skjer hos de fleste barn «av seg selv». Man vet ikke nøyaktig hva som skjer, men man vet at både biologiske og miljømessige faktorer er av betydning, og at det skjer i en sosial kontekst (Clark, 2009). Språkutvikling henger òg sammen med utvikling på andre områder, blant annet kognitiv utvikling. Kognisjon har å gjøre med mentale prosesser. Det innebærer tenkning og prosesser der kunnskap tilegnes (Shaffer & Kipp, 2014).

Språkkunnskaper handler både om produksjon og om forståelse. Det vil si hva barnet sier og hva det forstår, også kalt reseptivt og ekspressivt språk. Vokabular blir ofte brukt som mål på barns språkferdigheter. Å studere barns språk handler om å studere deres språklige atferd.

Språkkunnskaper kommer til uttrykk gjennom handling, og man kan derfor ikke vite eksakt hvilke kunnskaper barnet har om språk. Det vil si at når man studerer barns språkutvikling, studerer man ikke språkkunnskapene deres direkte, men snarere hvordan de kommer til uttrykk.

2.2.1 Den førspråklige perioden – spedbarnet

Barns språkutvikling starter flere måneder før de sier sitt første ord, og man antar at det er i denne førspråklige perioden at grunnlaget for senere språkferdigheter legges. Så tidlig som i tredje trimester av svangerskapet kan fosteret oppfatte lyder produsert av moren. Den første personen barnet er i interaksjon med er som regel moren. Forskning viser at nyfødte barn foretrekker å høre morens stemme, og at de selv med et mindre utviklet syn, foretrekker å se på menneskeansikter (Newman & Sachs, 2013; Shaffer & Kipp, 2014). Denne orienteringen mot andre mennesker er viktig, ettersom man vet at sosial interaksjon er grunnleggende for tilegnelse av språk (Tomasello, 1992).

Beherskelse av et språk innebærer både forståelse og produksjon. Spedbarn kan tidlig diskriminere mellom språklyder, og de produserer lyder fra dag en. Imidlertid er det først ved seksmåneders alder at de kommer med lyder og lydsekvenser som ligner voksnes tale, noe som gjerne refereres til som bable-perioden. Når barnet er rundt ni måneder, begynner det å kommunisere intensjonelt (Owens, 2012; Shaffer & Kipp, 2014), det vil si kommunikasjon i den forstand Rommetveit (1972) definerer det. Barnet benytter seg av både lyder og gester i kommunikasjonen, og har en gryende forståelse av peking. Barnet utvikler også andre gester som er unike og henviser til spesifikke objekter eller hendelser. I denne alderen har det også utviklet evnen til felles fokus. Det innebærer at barnet inngår i en triadisk interaksjon. Interaksjonen foregår gjerne i form av barn + voksen + objekt. Felles fokus anses som vesentlig i språktilegnelsesprosessen, ettersom det er når barn og voksen har felles fokus mot noe og den voksen ordsetter det, at barnet knytter språklyd og objekt sammen (Newman & Sachs, 2013; Tomasello, 2003).

Noen av de grunnleggende forutsetningene for å kunne samtale ses allerede i spedbarnsalder (Lind, 2005). For nyfødte er det knyttet til spisesituasjoner. Ved mating deltar spedbarnet i et interaksjonsmønster, en form for turtagning, med de primære omsorgsgivere. Det skjer ved at spedbarnet veksler mellom å snu hodet mot omsorgsgiveren og å snu hodet bort (Owens, 2012). Etter hvert forekommer turtagningssekvenser på flere områder. Man ser tidlig at barnet

produserer lyder som omsorgsgiveren responderer på. Dersom omsorgsgiver responderer med lyd fremfor gester og fysisk kontakt, er det mer sannsynlig at barnet responderer ved å komme med en ny lyd (MacWhinney, 2011). Denne turvekslingen mellom omsorgsgiver og spedbarnet refereres gjerne til som protodialoger, og anses som en førspråklig kommunikasjonsform (Lind, 2005).

2.2.2 Fra enkeltord til setninger – 3 til 4 år

Når barn sier sitt første ord ved ettårsalderen, har det allerede tilegnet seg forståelse av flere ord. Forståelse kommer forut for produksjon, og asymmetrien mellom forståelse og produksjon fortsetter resten av livet (Clark, 2009). Saxton (2010) påpeker at engelsktalende barn ved 16-måneders alder forstår rundt 150 ord, mens de derimot kun produserer rundt 30 av disse. Når barn lærer ord, knytter de et abstrakt fenomen, språk, til noe konkret. Bishop (1997), som legger vekt på språkforståelse, hevder at «To some extent, then, the task of learning vocabulary is that of learning to map words on to pre-existing nonverbal concepts.» (s. 88). Siden barn lærer ord i en sosial kontekst gjør det at evnen til felles fokus er grunnleggende for språktilegnelsen (Clark, 2009; Tomasello, 2003). De første ordene barnet ytrer er knyttet til objekter og handlinger som det er kjent med, for eksempel navnet på familiens hund eller yndlingsleken (Owens, 2012). Når barn er rundt 18 måneder gamle og har tilegnet seg rundt 50 ord, har de det som ofte refereres til som en språkspurt (Saxton, 2010). Kristoffersen, Simonsen, Eiesland og Henriksen (2012) kartla norske barns vokabular. De fant at det var en gradvis vekst i barns reseptive vokabular, mens det var en tendens til en spurt i det ekspressive vokabularet når barnet hadde tilegnet seg rundt 50 ord. Imidlertid er det ikke alle barn som har en språkspurt. Det er blitt hevdet at en språkspurt ikke eksisterer, men at det snarere er slik at barn blir dyktigere til å tilegne seg nye ord. Videre er det påpekt at man ser en rask økning av vokabularet også i skolealder (Tomasello, 2003; Uccelli & Pan, 2013). I småbarnsalderen er bruk av under- og overgeneraliseringer vanlig. Ettersom barn i denne alderen lærer ord i spesifikke situasjoner er ordene ofte spesifikke i hva de refererer til. For eksempel kan ordet *hund* kun bety familiens hund. Når ordets betydning blir brukt på den måten, er det en undergeneralisering. Etter hvert som barnet hører ordet i flere situasjoner, utvides betydningen av det. Barn kan da bruke overgeneralisering, slik som at ordet *hund* blir brukt som betegnelse på alle firbente dyr. Disse typene generaliseringer er en del av barns semantiske utvikling (MacWhinney, 2011; Owens, 2012).

Rundt toårsalder kommer barn med de første toordsytringene. Før dette har barnet brukt ord + gest for å formidle en mening, en forløper til toordsytringene. Dette er spesielt tydelig hos barn som vokser opp i land der utstrakt bruk av gester er vanlig (Clark, 2009; Owens, 2012). De første toordsytringene består ofte av substantiv, verb og adjektiv. Funksjonsord slik som preposisjoner og konjunksjoner er mindre vanlig. Ordrekkefølgen ser ikke ut til å ha noen grammatisk funksjon i starten. Det virker som at barn benytter seg av den rekkefølgen de hører voksne bruke (Clark, 2009). I treårsalderen har de fleste barn tre til fire ord lange setninger, og grammatikken begynner å bli internalisert. Frem til tre- til fireårsalderen bøyer barn ord korrekt. Etter dette kommer det en periode der barnet overbøyer ord. For eksempel kan *gi* bli *gidde* i preteritumsform. Berko (1958) undersøkte dette fenomenet. Hun studerte fire til syv år gamle barns kunnskap om morfologiske regler, ved at de skulle bøye nonsensord. For eksempel ble barna vist et bilde av en «wug» og påfølgende et bilde av to «wuger». Majoriteten i Berkos utvalg bøyd ordet etter konvensjonelle regler. Det vil si «one wug, two wugs». Denne overbøyningen viser at barna har internalisert morfologiske regler (Zukowski, 2013).

2.2.3 Mot et voksent språk

Ved fireårsalder behersker barn alle de grunnleggende sidene ved språket. De har lengre og mer komplekse setninger, og de kan endre talemåte avhengig av hvem de snakker med (Clark, 2009). En hurtig utvikling av metalingvistisk bevissthet er karakteristisk for skolealderen. Metalingvistisk bevissthet innebærer at man har eksplisitt kunnskap om språkssystemet (Melzi & Schick, 2013).

Språkets innhold, semantikk, preges av en økning i vokabular, både bredde og dybde. Bredde og dybde refererer til henholdsvis antall ord man kan og hva man kan om ordet. Som nevnt er vokabular et språklig område som er i kontinuerlig utvikling. Fra barnet ytrer sitt første ord og frem til voksen alder skal det tilegne seg flere tusen ord. Nøyaktig hvor mange ord et barn kan, er vanskelig å anslå, men forskning har gitt et omtrentlig estimat. Det antas at fem til seks år gamle barn har et ekspressivt vokabular på rundt 2600 ord, og kan forstå opp til 8000 til 10 000 ord (Owens, 2012). Flere faktorer har betydning for barns vokabularutvikling, blant annet kan det se ut til at sosioøkonomisk status i stor grad korrelerer med vokabularkunnskaper (Aukrust, 2005). Biemiller og Slonim (2001), eksempelvis, fant i sin studie av barns rotord-vokabular at barna som tilhørte øver middelklasse og gikk på

privatskole hadde et større rotord-vokabular enn barna i det normative utvalget. Mye tyder på at vokabular er en side ved språket som holder seg relativt stabilt gjennom livet. Personer med et godt vokabular som barn har også det som voksne, og omvendt (Melzi & Schick, 2013). For eksempel fant Rowe, Raudenbush og Goldin-Meadow (2012) at hastighet i utvikling av vokabular ved 30 måneders-alder predikerte barnas vokabular ved 45 måneders-alder. Imidlertid er ikke vokabular statisk, og intervensjon kan bidra til å utvide vokabularet (Bornstein & Putnick, 2012).

Språkets form, grammatikk, fortsetter å utvikle seg i skolealder. Barn begynner å bruke mer avanserte bøyningsmorfemer og avledete morfemer. Metalingvistisk bevissthet gjør at barn kan bruke den kunnskapen de har om morfologiske regler for å forstå og konstruere nye ord. Et annet trekk ved skolebarns språk er avansering av syntaksen. Barnet begynner å bruke konjunksjoner, bindeord, i mer ustrakt og korrekt grad, blant annet når det gjelder kausale forhold. Ord som *fordi* og *hvis* er ord som blir vanligere for barna å bruke. Sammensatte setninger blir òg vanligere, slik som *jeg gikk og spiste mat* eller *jeg kommer ikke, men skal spise* (McLaughlin, 1998). I denne alderen behersker barn de fleste deiktiske ord (Owens, 2012). Deiktiske ord er ord som refererer til ulike hendelser, objekter og personer avhengig av hvilken kontekst det blir ytret i. *Jeg* er et deiktisk ord. Hvilken person som er *jeg* avhenger av hvem som ytrer ordet. Siden deiktiske ord avhenger av kontekst, krever ferdigheter i bruk av deiktiske ord pragmatiske ferdigheter (Sveen, 2005a).

Språk i bruk, pragmatikk er, i følge Owens (2012), «The area of most dramatic linguistic growth, during the school-age and adult years...It is in pragmatics that we see the interaction of language and socialization.»(s. 319). Kompleksiteten i indirekte språkhandlinger øker i skolealder. Mens en fireåring kan forstå og bruke setninger som *Kan jeg få mer sjokolade?*, kan en seksåring si *Den sjokoladen ser god ut*, formålet med setningene er den samme. Evnen til å desentrere gjennomgår en merkbar endring i småskolealder. I samtaler med andre kan barna gi mer utfyllende informasjon om det som formidles dersom samtalepartneren ikke har den samme referanserammen som barnet selv (Shaffer & Kipp, 2014). Barna i småskolealder endrer språkbruk avhengig av hvem de snakker med i større grad enn førskolebarn. Turtagningsferdighetene deres blir bedre, og de kan vedlikeholde og reparere en samtale mer effektivt (McLaughlin, 1998; Owens, 2012).

2.2.4 Språkferdigheter i skolen

I fem- til seksårsalderen begynner barn på skolen. Der møter de nye språklige krav. De må blant annet mestre skolespråk eller akademisk språk, slik at de får et godt utbytte av undervisningen. Akademisk språk er et mer abstrakt og dekontekstualisert språk enn dagligspråket, som er konkret og kontekstbundet. Cummins (2008) skiller mellom det han kaller «basic interpersonal communications skills» (BICS) og «cognitiv academic language proficiency» (CALP). BICS viser til dagligspråket, mens CALP er det akademiske språket. Cummins (2008) skriver at CALP refererer til elevers «...ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school.» (s. 71). Samtaler i skolen handler i utstrakt grad om begreper og fenomener som er dekontekstualisert. Slike samtaler blir ofte referert til som «extended discourse» eller kognitivt utvidende samtaler på norsk (Aukrust, 2005; Melzi & Schick, 2013). Narrativer er en form for kognitivt utvidende samtaler. De kan ta form som en fiktiv fortelling eller som en personlig fortelling, det vil si noe barnet selv har opplevd. Selv om barn i førskolealder produserer narrativer, er det først fra seksårsalderen og oppover at de blir mer sammenhengende og dekontekstualiserte. I skolesammenheng er narrativer mye brukt, blant annet når læreren skal forklare noe faglig, eksempelvis *Helium er lettere enn oksygen, derfor stiger heliumsballonger til værs*. Eller når barnet skal gi et svar, slik som *Sne smelter fordi det er varmt*. I begge eksemplene er narrative bygd opp med setning + konjunksjon + setning, og med et kausalt forhold. Dette er et typisk trekk ved narrativer, som barn benytter seg mer av etter hvert som de behersker konjunksjoner i mer utstrakt grad (Melzi & Schick, 2013; Owens, 2012).

Alle fagene barn møter i skolen gir dem en gylden mulighet til å utvide vokabularet sitt. Kognitivt utvidende samtaler er av betydning når barn skal tilegne seg kunnskap i de ulike fagene, ettersom det til dels er en kontekstuavhengig aktivitet. Samtidig som språkferdigheter er av betydning for å tilegne seg ny kunnskap, ser det også ut til at barn som har bred kunnskap om en rekke emner, tilegner seg nye ord lettere enn barn med mer begrenset kunnskap (Melzi & Schick, 2013).

Som nevnt innebærer ferdigheter i CALP både muntlig og skriftlig språk. Gode språkferdigheter i førskolealder ser ut til å være av stor betydning når barn begynner på skolen og skal lære å lese. Det ble for eksempel utført en longitudinell studie ved NICHD Early Child Care Research Network (2005) som viste at de barna som hadde gode

språkferdigheter, både vokabular og grammatikk, i treårsalderen, hadde gode leseferdigheter i tredje klasse. Flere studier har identifisert fonologisk bevissthet og vokabular som spesielt viktig for barns leseferdigheter. Fonologisk bevissthet ser ut til å være viktig for begynnerlesing, mens vokabular har betydning for senere leseferdigheter. Blant annet er det av betydning når barn skal lese for å lære. Videre ser det ut til at et godt vokabular gir barna bedre ferdigheter i å bruke hensiktsmessige lesestrategier når de leser ulike typer tekstsjangere (Aukrust, 2005). Gode leseferdigheter i småskolealder ser ut til å ha betydning for senere akademiske ferdigheter. Cunningham og Stanovich (1997) fant at leseferdigheter i 1. klasse predikerte ikke bare leseferdigheter, men også andre kognitive ferdigheter i 11. klasse (17-årsalder). Denne sammenhengen mellom språkferdigheter i førskolealder og leseferdigheter i skolealder kan ha en positiv effekt for barn med gode språkferdigheter. Stanovich (1986) påpeker følgende:

If the development of vocabulary knowledge substantially facilitates reading comprehension, and if reading itself is a major mechanism leading to vocabulary growth – which in turn will enable more efficient reading – then we truly have a reciprocal relationship that should continue to drive further growth of reading throughout a person's development (s. 380).

Samtidig tilsier dette at barn med svake språkferdigheter mister muligheten til å profitere på det gjensidige forholdet. For eksempel kan de oppleve lesing som så vanskelig at de eksponerer seg selv minst mulig for det. Det kan føre til at de får et mindre vokabular og på den måten ikke kan dra nytte av den hjelpen et godt vokabular gir (Cunningham & Stanovich, 1997). Stanovich (1986) refererer til dette som lesingens Matteus-effekt: «For den som har, skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har.» (Matt. 25:29) Han påpeker at Matteus-effekten også kan bli opprettholdt av faktorer som ligger utenfor barnet, slik som lærerens forventning til barnets prestasjoner. For eksempel utførte Rosenthal og Jacobson (1966) en studie der de undersøkte hvilken effekt læreres forventninger til eleven hadde på elevens prestasjoner. Lærerne i undersøkelsen ble fortalt at visse elever i deres klasse hadde et uvanlig potensiale for intellektuell utvikling. Rosenthal og Jacobson (1966) utførte iq-test på samtlige av barna i klassene ved studiens start og så etter 18 måneder. De fant at de barna som lærerne trodde hadde et uvanlig potensiale for intellektuell utvikling hadde skåret signifikant bedre enn resten av elevene ved andre iq-testing. Dette viser hvordan miljøets forventninger kan påvirke barnets læring.

3 Om barns sosiale ferdigheter

I dette kapittelet vil det først bli redegjort for sosiale ferdigheter blir det først redegjort for sosiale ferdigheter, sosiale ferdigheter i skolen og atferdsvansker. Atferdsvansker er tatt med som tema fordi det kan ha innvirkning på barn sosiale ferdigheter og omvendt, sosiale ferdigheter kan ha innvirkning på atferdsvansker. Diagnoser knyttet til atferdsvansker blir nevnt, men ikke vektlagt da det ligger utenfor tema for undersøkelsen min. I siste del i kapittelet redegjøres det for sammenhengen mellom kommunikasjon og sosiale ferdigheter.

3.1 Sosiale ferdigheter

Utvikling av sosiale ferdigheter henger sammen med utvikling av kommunikative ferdigheter. Det er i samspill med andre at man tilegner seg de ferdighetene som er nødvendig for å kunne følge de normer og verdier som er gjeldende i det samfunnet man vokser opp i. Mennesket er predisponert for samhandling med andre. Lamer (1997) hevder at sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er begreper som brukes om hverandre. De har imidlertid et noe ulikt innhold. Sosial kompetanse innebærer «. . . kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner.» (Ogden, 2009, s. 207), mens sosiale ferdigheter er hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk (Kvelling, 2008). Sosiale ferdigheter kan defineres som «. . . socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially unacceptable responses.» (Gresham & Elliott, 1984 sitert i Gresham & Elliott, 1990). Gresham og Elliott (1990) fremhever fem sentrale sosiale ferdigheter: empati, selvkontroll, selvhevdelse, samarbeid og ansvarlighet. Empati innebærer evnen til å vise omtanke for andre, og å respektere deres følelser og synspunkter. Barn med god selvkontroll har evne til behovsutsettelse, turtagning og de kan inngå kompromisser. I konfliktsituasjoner kan barnet kontrollere temperamentet sitt. Selvhevdelse viser til atferd som det å be om hjelp, presentere seg selv og respondere adekvat på andres handlinger. Barn med god selvhevdelse klarer å stå imot gruppepress og hevde sine egne standpunkt. Samarbeid viser til atferd som å dele med andre og å følge regler. Barn med gode samarbeidsferdigheter kan samarbeide på en hensiktsmessig måte med både barn og voksen. Ansvarlighet innebærer ferdigheter som det å kommunisere godt med voksne og respekt for andres eiendom og arbeide (Gresham & Elliott, 1990; Lamer, 1997; Ogden, 2009).

3.1.1 Sosiale ferdigheter i skolen

Et formål med skolen er at barn skal tilegne seg kunnskap slik at de kan bli velfungerende mennesker i samfunnet. I tillegg er skolen en sosial arena som er av stor betydning for barns sosialisering, og der det kreves overlappende og andre sosiale ferdigheter enn i hjemmet (Wentzel & Looney, 2007). Wentzel og Looney (2007) definerer sosial kompetanse i skolen som «... a balance between students' achievement of positive outcomes for themselves and adherence to school-specific expectations for behavior.» (s. 383). Dette krever at barna viser selvheldelse, samtidig som de følger skolens normer for akseptabel atferd. Det kan synes som at samarbeidsferdigheter og hjelpsomhet er verdsatt av lærere. har god prososial atferd, det vil si sosial atferd som har til hensikt å gagne andre. Prososial atferd ser ut til å ha en positiv effekt på akademiske ferdigheter, og omvendt har gode akademiske ferdigheter en positiv effekt på prososial atferd (Bukatko, 2008; Ogden, 2009; Wentzel & Looney, 2007). I motsetning til prososial atferd kan atferdsvansker i skolen virke hemmende på barnets læring, ved at barnet bryter med skolens normer og forventninger (Ogden, 2009).

3.1.2 Atferdsvansker

Barns sosiale ferdigheter kan bli påvirket i negativ retning av atferdsvansker. Det vil si at atferdsvansker kan ha innvirkning på graden av sosiale ferdigheter, eller omvendt dårlige sosiale ferdigheter kan gi atferdsvansker (Gresham & Elliott, 1990). Gresham og Elliott (1990) deler atferdsvansker inn i tre underkategorier: eksternaliserte vansker, internaliserte vansker og hyperaktivitet. Eksternaliserte vansker viser til atferd som verbal og fysisk aggresjon og dårlig selvbeherskelse. Barn med internaliserte vansker kan ha lav selvfølelse, være engstelige og ensomme. Hyperaktivitet innebærer atferd som impulsivitet, uoppmerksomhet og rastløshet. Hos noen barn er hyperaktiviteten vedvarende, og de barna blir ofte utredet for attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). De ulike typene atferdsvansker har det felles at de kan virke læringshemmende på barnet, ved at barnet kan få færre muligheter til sosial samhandling med andre. Vanskene viser seg da også ofte når barnet er i sosiale samhandling med andre. Noen barn er mer utsatt for å utvikle atferdsvansker, men det betyr ikke at de nødvendigvis utvikler det (Ogden, 2009). Nordahl, Sørli, Manger and Tveit (2005) fremhever svake språklige og sosiale ferdigheter som en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker. En annen risikofaktor kan være hyperaktivitet (Ogden, 2009). Like fullt, det er i interaksjon med andre at vanskene utvikles og kommer til uttrykk. For

eksempel kan hyperaktivitet være en risikofaktor, som sammen med ugunstige miljøbetingelser kan føre til alvorlige atferdsvansker (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009).

3.2 Kommunikasjon og sosiale ferdigheter

Kommunikasjon og språk har betydning for barns sosiale ferdigheter. Beauchamp og Anderson (2010) fremhever at «Communication provides the basis by which we experience thought, intentions, and information and thus determines the quality of our social relationship» (s. 49). Barn som har god kommunikativ kompetanse, kan tilpasse og bruke språket sitt på en egnet måte i ulike situasjoner. Å ha god kommunikativ kompetanse er viktig av flere grunner. For det første er det av betydning for skolegangen. Når barn begynner på skolen, møter de andre former for samhandling enn det de er vant til. Det er for eksempel forventet at de rekker opp hånden hvis de vil si noe, og når de skal svare på et spørsmål skal de gjøre det på en bestemt måte. Barn som sliter med språket kan gå glipp av anledninger til å lære via samhandling med lærere og andre elever (Bryant, 2013; Clark, 2009). For eksempel fant Beitchman et al. (1996) i sin studie av barn med språkvansker at de barna som hadde reseptive språkvansker, i liten grad deltok i ikke-sportslige fritidsaktiviteter, noe som kan begrense deres mulighet til å bruke språket. For det andre kan det se ut til at barn med god kommunikativ kompetanse har flere venner og er bedre likt enn de som har vansker med språket, noe som kan gi dem flere muligheter til samhandling med andre, og igjen føre til at barnet tilegner seg et større vokabular. Derimot kan barn som har vansker med språket, både reseptivt og ekspressivt, ha vansker med sosial interaksjon. Dersom et barn har vansker med å forstå eller bli forstått, kan det respondere med uhensiktsmessig sosial atferd (Beauchamp & Anderson, 2010; Bryant, 2013). I «The Manchester language study» - som er en longitudinell studie - ble det funnet en sammenheng mellom språkvansker og psykososiale vansker hos syv år gamle barn med spesifikke språkvansker. Resultatene tydet på at de med ekspressive språkvansker fikk mindre atferdsvansker etter hvert som de ble eldre, mens de med både reseptive og ekspressive språkvansker var mer utsatt for en økning i atferdsvansker med alderen (Botting & Conti-Ramsden, 2000). Resultater fra studien viste at da barna var i 16 år gamle, hadde graden av atferdsvansker minsket til det generelle nivået for ungdommer i den alderen. Derimot var det en økning når det gjaldt sosiale vansker, slik som vansker med vennskap med jevnaldrende. Pragmatikk var det eneste språkområdet som så ut til å ha innvirkning på de sosiale vanskene (St Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011). Barn

som ikke forstår det underliggende budskapet i en meddelelse, for eksempel ved bruk av ironi eller metaforer, kan reagerer uegnet og som en følge komme inn i et negativt interaksjonsmønster med jevnaldrende (Beauchamp & Anderson, 2010).

4 Om utenlandsadopterte barn

Dette kapitlet innledes med en generell redegjørelse for hva som menes med utenlandsadopsjon, samt hvordan tilstanden er i Norge nå. Deretter beskrives adopsjonsprosessen og adoptivforeldre. I min undersøkelse refererer begrepet *adoptivforeldre* til personer som har blitt foreldre ved å adoptere et barn sammen. Videre gis det en generell redegjørelse for utenlandsadopterte barn, heretter også benevnt som *adopterte* og *adoptivbarn*. Jeg skal redegjøre for utenlandsadopterte barns språkferdigheter, og vil da vektlegge barnas tilegnelse og beherskelse av et nytt språk og språkferdigheter i skolen. Til sist i dette kapitlet gis det en redegjørelse for sosiale ferdigheter hos adoptivbarn, og atferdsvansker. Atferdsvansker er tatt med fordi noen studier viser en høyere prevalens av det blant adopterte, og som nevnt kan barns sosiale ferdigheter påvirkes i negativ retning ved atferdsvansker.

4.1 Om å adoptere fra utlandet

Utenlandsadopsjon reguleres i Norge av Adopsjonsloven (1986), samt FNs barnekonvensjon fra 1989 og Haagkonvensjonen om utenlandsadopsjon fra 1993, som begge er en del av norsk lovverk. Formålet med adopsjon er å gi et godt og varig hjem til et barn, dersom de biologiske foreldrene ikke kan ta vare på det (Bufetat). I Barnekonvensjonen art. 21 fastslås det at det ved adopsjon er hva som er til barnets beste som, er det overordnede hensynet (Forente Nasjoner, 1989). I Haag-konvensjonen om utenlandsadopsjon fra 1993 står det at utenlandsadopsjon kun skal skje hvis alternativer i opprinnelseslandet ikke er gode nok. I Norge har utenlandsadopsjon med utviklingsland som giverland foregått siden slutten av 1960-tallet. De første utenlandsadopterte barna kom fra Sør-Korea, heretter kalt *Korea*, og Vietnam (Dalen & Sætersdal, 1992). I dag adopteres barn fra Mellom-Amerika, Afrika, Europa og Asia. Fra 1970 til 2012 har det blitt adoptert 22 066 barn til Norge. Det har i de senere år vært en betraktelig nedgang i antall utenlandsadopsjoner. I 2012 kom det 231 barn, noe som er en nedgang på 22 % fra året før. Antall gjennomførte adopsjoner har aldri vært så lavt siden 1970-tallet. Oversikt over antall adopsjoner i 2013 er forventet publisert 5. juni 2014. Imidlertid er det ikke noe som tilsier at antall utenlandsadopsjoner vil øke. Årsaken kan være at det nå frigis færre barn for adopsjon, og særskilt barn med typisk utvikling, da disse

prioriteres for innenlandsadopsjon (Statistisk sentralbyrå, 2013). Det kan se ut til at det fremover vil adopteres flere barn med en høyere adopsjonsalder (Roberts & Scott, 2009)

4.1.1 Adoptivprosessen og adoptivforeldrene

Adopsjon innebærer at foreldre tar barnet til seg som sitt eget, og at det da har de samme rettslige kravene som biologiske barn (Adopsjonsloven, 1986; Hague conference on private international law, 1993). Å adoptere et barn er en lang prosess. Personer som ønsker å adoptere barn må bli godkjent av norske myndigheter. Det er Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som er ansvarlig for godkjenning. For å kunne adoptere må visse krav være innfridd. Søkere må være over 25 år og fortrinnsvis under 45 år, og ved god fysisk og psykisk helse. Søkere må ha vært gift i to år, registrert eller offentlig dokumentert partnerskap forut for ekteskapet tillegges vekt. I enkelte land er det åpnet for at enslige kan adoptere, men dette er meget restriktivt (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009). Når søkere er blitt godkjent skjer formidling av barn via en av de godkjente adopsjonsforeningene i Norge, Verdens Barn, Adopsjonsforum eller InorAdopt. Ventetiden for tildeling av barn kan for tiden være helt opp til syv år (Verdens Barn).

Adoptivforeldre er ikke representative for foreldre generelt. I tillegg til at de oppfyller de krav som norske myndigheter og giverlandet setter, ser man at det er visse trekk som går igjen. Adoptivforeldre er svært motiverte for å bli foreldre, og for å gi omsorg og støtte til barnet sitt (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Videre kan det se ut til at de har høyere utdanning og sosioøkonomisk status enn foreldre som ikke har adoptert (Dalen et al., 2008; Lindblad, Hjern & Vinnerljung, 2003). Sammenlignet med foreldre som ikke har adoptert er skilsmisseraten blant adoptivforeldre lavere og de bytter bosted mens barna er små sjeldnere. Dersom de flytter er det gjerne innenfor samme geografiske område og ofte ikke mer enn en gang (Dalen, 1999).

4.1.2 De utenlandsadopterte barna

Utenlandsadopterte barn er en heterogen gruppe, men de har visse livshendelser til felles. De har alle fått en annerledes start på livet. De har opplevd én eller flere separasjoner i tidlig barndom, og når de flytter til sine adopsjonsforeldre kommer de til et fremmed land, med en fremmed kultur og et nytt språk (De Geer, 1992). Denne omveltningen i starten av livet kan ha betydning for barnas utvikling.

Dalen (2013) fremhever fem forhold som er spesielle for adoptivbarn. Det første er at de fleste barna har bodd på institusjon før adopsjon, unntaket er barn fra Korea, der barna bor i fosterhjem mens de venter på å bli adoptert (Gärtner & Heggland, 2013; Verdens Barn). For det andre er informasjon om genetisk opphav og bakgrunn svært mangelfull eller ikke eksisterende. Det tredje punktet innebærer tilknytning til nye omsorgspersoner, noe som kan være en vanskelig prosess. Skifte av språkmiljø er det fjerde forholdet, dette vil det bli redegjort for i del 4.2. Til sist så er adoptivbarn resiliente. Selv om mange har levd under ugunstige forhold den første levetiden, ser det ut til at de fleste klarer seg bra (Dalen, 2013; Juffer & van IJzendoorn, 2005).

De fem forholdene Dalen (2013) påpeker, kan ha betydning for barnas utvikling og daglige fungering. Her blir noen av dem fremhevet. Forholdene barna levde under før adopsjon kan ha negativ effekt på dem. Tilstandene de har levd under, varierer fra land til land. Resultater fra studier som har tatt for seg opprinnelsesland viser at det er en tendens til at barn fra Kina og Korea, der forholdene er relativt gode, klarer seg bedre enn barn fra Romania, der forholdene kan være svært depriverende (Stams, Juffer, Rispens & Hoksbergen, 2000; Tan, 2009). Denne tendensen er dog ikke entydig, blant annet fant (Rutter, 1998) at barn med en adopsjonsalder på under seks måneders alder fra Romania ikke skilte seg ut kognitivt eller fysisk som fireåringer fra sine jevnaldrende ikke-adopterte. Dette tyder på at alder kan ha betydning for barnets utvikling. Flere studier har vist at dette er tilfelle, imidlertid er det studier som har funnet at alder ikke betød noe for barnets utvikling. Når det eksempelvis gjelder språkferdigheter, ble det i en metaanalyse utført av Scott et al. (2011) funnet en svak tendens til at barn adoptert før 12 månedersalder viste noe bedre språkferdigheter enn de som ble adoptert ved en høyere alder. De Geer (1992) kom også frem til at alder kan ha innvirkning på adoptivbarns språkferdigheter. Hun fant at en adopsjonsalder opp til 24 måneder ikke ser ut til å ha innvirkning på barnas språkferdigheter. Dalen og Rygvold (2006) derimot fant i sin undersøkelse om adoptivbarn fra Kina, med adopsjonsalder mellom 2 og 54 måneder, at alder ikke hadde betydning for hverken akademiske ferdigheter, språkferdigheter eller atferdsvansker. Delscenserie, Genesee og Gauthier (2012) fant at alder kun predikerte enkelte språklige områder. Det kan virke som at ankomstaldet ikke er en sikker prediktor for utenlandsadopterte barns utvikling.

4.2 Utenlandsadopterte barns språkutvikling- og ferdigheter

Språkutviklingen til utenlandsadopterte barn kan karakteriseres som atypisk. Barna blir før adopsjon eksponert for opprinnelseslandets språk, som er deres førstespråk fem til adopsjon. Når barnet ankommer mottakerlandet, blir det som regel ikke lenger eksponert for sitt førstespråk, og dermed «mister» barnet det. Man sier at barnet får en brutt førstespråkutvikling, og at det starter på en ny førstespråkutvikling. Det som kan kalles «a second first language» (De Geer, 1992). Det kan virke som at adoptivbarn med letthet tilegner seg sitt nye førstespråk og bruker det aldersadekvat (Rygvoid, 1999). For eksempel studerte Roberts et al. (2005) førskolebarn adoptert fra Kina, med en ankomstaldre mellom 2 og 25 måneder, og fant at majoriteten av barna i deres studie behersket sitt nye førstespråk på lik linje med ikke-adopterte barn. Samtidig ser man at noen barn får vansker med språket, gjerne av mer subtil art. Mange av barna kommuniserer bra, men forståelsen deres kan være dårlig. Det har blant annet vært pekt på at adoptivbarns semantiske evner og utvikling av disse er svakere enn ikke-adoptertes (Rygvoid, 2012).

4.2.1 Tilegnelse og beherskelse av et nytt førstespråk

Det kan se ut til at utenlandsadopterte barn behersker sitt nye førstespråk relativt raskt postadopsjon. Snedeker, Geren og Shafto (2007) studerte barn i førskolealder og tidlig skolealder adoptert fra Kina, med en adopsjonsalder på 2,7 år til 5,6 år ($M=4,0$ år). De fant at i løpet av 12 måneder etter adopsjonen hadde barna en hurtig vekst i vokabularet på sitt nye førstespråk. De fant også at etter kun tre måneder hadde barna et vokabular som kunne måle seg med ikke-adopterte 24 måneder gamle barn. Glennen og Masters (2002) derimot kom frem til noe motstridende resultater. I deres studie av barn fra Øst-Europa hadde de barna som ble adoptert før de var 12 måneder gamle, to år etter ankomst nådd samme nivå som ikke-adopterte. De barna som kom da de var mellom 13 og 24 måneder gamle, hadde en hurtig tilegnelse av sitt nye førstespråk, men ved treårsalder lå de en til tre måneder etter ikke-adopterte barn. Barna som hadde en adopsjonsalder mellom 24 og 30 måneder ved ankomst hadde også en rask utvikling i starten. Imidlertid lå de åtte til 10 måneder etter ikke-adopterte 37 til 40 måneder etter adopsjon, noe som er forventet ettersom disse barna har tilbragt kortere tid i mottakerlandet. Felles for de to overnevnte studiene er at resultatene tyder på at utenlandsadopterte barn følger det samme utviklingsmønsteret som ikke-adopterte barn. En

hurtig tilegnelse av et nytt førstespråk blir ofte ansett som bra, imidlertid kan det føre til et overfladisk vokabular. Rygvold (2012) hevder at gode imitasjonsferdigheter og en iver etter å bruke språket i sosialt samspill kan hemme adoptivbarns utvikling av dybdevokabular.

Forskning som har tatt for seg adoptivbarns språkferdigheter, har gitt sprikende resultater. Noen studier viser at utenlandsadopterte barns språkferdigheter er på samme nivå som ikke-adopterte barns, mens andre studier har gitt motsatt resultat. Dalen og Rygvold (2006) fant i sin studie om adoptivbarn fra Kina at det ikke var en signifikant forskjell i språkferdighetene til de utenlandsadopterte barna og de ikke-adopterte barna. I motsetning til Dalen og Rygvold fant Gauthier og Genesee (2011) at adoptivbarna, også disse fra Kina, skåret signifikant lavere på tester som målte ekspressive språkferdigheter enn kontrollbarna. Imidlertid var det ikke forskjell på barnas reseptive språkferdigheter. Andre studier har også vist at ekspressivt språk kan være vanskelig for noen utenlandsadopterte. For eksempel fant Roberts et al. (2005) i sin studie, også denne om adoptivbarn fra Kina, at majoriteten av adoptivbarna skåret innenfor eller over gjennomsnittet på normerte språktester. Like fullt, skåret 5 % betraktelig under middelerdien eller mean (*M*), og disse barna hadde gjennomgående lavere skårer på deltestene som målte ekspressive språkferdigheter. Delcenserie et al. (2012) fant i sin studie av adoptivbarn fra Kina at de utenlandsadopterte barna skåret signifikant lavere enn kontrollbarna på setningsgjenkallingstester, imidlertid var det ikke noen signifikante forskjeller på andre språkområder. De fremsetter hypotese om at en bidragende årsak til dette kan være minnefunksjonen knyttet til setningsgjenkalling, som ser ut til å være relatert til alder ved språktilegnelse av både første- og andrespråk. Resultatene fra studien viste også at det var en større variasjon i språkferdighetene i adopsjonsgruppen enn i gruppen av ikke-adopterte barn. Dette er i tråd med resultatene fra den tidligere nevnte studien til Dalen og Rygvold (2006). Flere studier, uavhengig av om adoptivbarna skårer svakere eller ikke enn de ikke-adopterte barna, har vist at det er en større spredning i skårene til adoptivbarn (Dalen & Rygvold, 2006; Delcenserie et al., 2012; Scott et al., 2011).

4.2.2 Språkferdigheter i skolen

Studier som har sett på utenlandsadopterte barns språkferdigheter i skolen, har ikke gitt noen entydige resultater. En litteraturgjennomgang foretatt av Scott (2009) viste sprikende resultater. Noen studier rapporterte at adoptivbarna hadde signifikante vansker med språk i skolealder, mens andre at majoriteten ikke hadde det. En metaanalyse utført av Scott et al.

(2011) viste at studier av språkferdigheter i førskolealder ikke gav noen signifikant forskjell mellom adopterte og ikke-adopterte barn, mens det i skolealder ble rapporterte en signifikant forskjell. Det kan tyde på at adoptivbarn behersker akademisk språk dårligere enn ikke-adopterte barn (Dalen, 2002). For eksempel fant Dalen og Rygvold (2006) en ikke-signifikant forskjell når det gjaldt dagligspråket, men en signifikant forskjell i det akademiske språket hos adoptivbarna i deres studie.

Barns språkferdigheter i førskolealder har betydning for leseferdigheter i skolealder (Aukrust, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Selv om man vet dette, er det få studier der adoptivbarns skriftspråkferdigheter har vært hovedfokus, og studier der det har vært undersøkt, har gitt motstridende resultater (Rygvold, 2012; Scott, 2009). På den ene siden viser forskning at det er forskjell mellom adopterte og ikke-adopterte. For eksempel fant Rygvold (2012) i sin studie av adoptivbarn i 2. klasse ($M_{\text{alder}} = 7,7$ år) en signifikant forskjell mellom de adopterte og ikke-adopterte barnas leseforståelse i de ikke-adopterte barnas favør. På den annen side er det forskning som viser at det ikke er forskjell. Scott, Roberts og Krakow (2008) undersøkte språkferdighetene til barn adoptert fra Kina ($M_{\text{alder}} = 7,6$ år) og fant at majoriteten skåret likt som eller høyere enn testnormen. Med testnorm menes normen som ble fastsatt ved standardisering av testen. I undersøkelsen til Scott et al. (2008) fikk imidlertid flere av barna ekstra hjelp på skolen. Det kan være en medvirkende faktor til at de klarte seg bra språklig. To av barna i undersøkelsen skåret lavt, noe som viser at det også i denne studien er stor spredning i resultatene. I en studie av Scott, Pollock, Roberts og Krakow (2013) ble det funnet at adoptivbarnas muntlige språkferdigheter var en signifikant prediktor for leseferdigheter. Dette resultatet kan ses i sammenheng med forskning på barn med typisk utvikling, eksempelvis NICHD Early Child Care Research Network (2005), som viser det samme som Scott et al. (2013). fant. Dette kan tyde på at adopterte og ikke-adopterte barn ikke skiller seg fra hverandre på dette området.

Det kan være flere årsaker til at studier har kommet frem til ulike resultater. Alder ved adopsjon og opprinnelsesland kan være medvirkende årsaker til dette. En annen årsak kan være metodene som er brukt for å måle språkferdigheter. For eksempel anvendte Dalen og Rygvold (2006) spørreskjema, mens Gauthier og Genesee (2011) og Roberts et al. (2005) brukte tester. Spørreskjemaer måler indirekte barnas språkferdigheter. Det kan også være forskjell avhengig av om det er foreldre eller lærere som har svart, ettersom hjem og skole er to ulike sosiale kontekster. Lærerbesvarte spørreskjemaer har vist seg å være et reliabelt mål,

imidlertid er det alltid en viss grad av subjektivitet involvert. Kliniske tester derimot kan være et mer objektivt mål på barns språkferdigheter (Dalen & Rygvold, 2006; Glennen & Bright, 2005). Scott et al. (2011) fant i sin metaanalyse at studier som brukte kontrollgruppe fremfor normreferansen i testene, rapporterte dårligere resultater for adoptivbarn. Det kan være fordi barna i kontrollgruppen ofte kommer fra samme nærmiljø som adoptivbarna, der familiene ofte har høy sosioøkonomisk status og generelt ikke er sammenlignbare med den generelle populasjonen. Scott (2009) hevder at det nærmest kan være en urettmessig sammenligning, fordi adoptivbarna på tross av en utfordrende start på livet forventes å prestere på et nivå som er høyere enn det man finner på landsbasis. En tredje faktor som kan ha innvirkning på resultatene er språkforholdene i mottakerlandet. For eksempel er studiene til Gauthier og Genesee (2011) og Delcenserie et al. (2012) utført i Canada, der både engelsk og fransk er offisielle språk. Selv om barna i undersøkelsene kommer fra enspråklige, fransktalende familier, kan de i større grad bli eksponert for et andrespråk, engelsk, enn det for eksempel enspråklige, engelsktalende barn i USA blir. Når det gjelder Skandinavia blir barn også i disse landene eksponert for flere språk, ettersom engelsk er et obligatorisk fag på skolen. Scott (2009) fremhever viktigheten av å ta dette i betraktning når man sammenligner studier fra ulike land.

4.3 Utenlandsadopterte barns sosiale ferdigheter

Resultater fra forskning på utenlandsadopterte barns sosiale ferdigheter og atferdsvansker gir ikke noe entydig bilde. De fleste utenlandsadopterte barn klarer seg bra sosialt, imidlertid kan det se ut til at adoptivbarn som gruppe viser mer atferdsvansker enn ikke-adopterte (Juffer & van IJendoorn, 2005; Verhulst, 2000). For eksempel indikerte resultatene i en studie om adoptivbarn fra Kina at adoptivbarns psykososiale utvikling var på lik linje med de ikke-adoptertes (Delcenserie et al., 2012). Dalen og Rygvold (2006) sin studie av adoptivbarn fra Kina viste noe av den samme tendensen. De fant ikke signifikante forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte, hverken når det gjaldt sosiale ferdigheter eller atferdsvansker. Glennen og Bright (2005) derimot fant i sin studie at de utenlandsadopterte barna som gruppe skåret lavere enn normen på skalaer som målte sosiale ferdigheter, og at de viste mer atferdsvansker. I motsetning til Glennen og Bright kom Tan og Camras (2011) frem til resultater som er mer i tråd med Dalen og Rygvold (2006) og Delcenserie et al. (2012) sine funn. Adoptivbarna i deres studie, også disse fra Kina, skåret likt som eller høyere enn

normen. Når det gjelder sosial samhandling med andre utførte Tirella, Chan og Miller (2006) en studie av adoptivbarn fra Øst-Europa, der de blant annet undersøkte barnas psykososiale tilstand. For å samle inn data brukte de spørreskjema som ble besvart av barnas foreldre. Noen foreldre rapporterte at barna deres hadde vansker med å respondere på sosiale vink og å forstå humor. Dette samsvarer med Glennen og Brights (2005) studie, der de fant at adoptivbarna viste pragmatiske vansker, både når det gjaldt å utnytte konteksten og å forstå nonverbal kommunikasjon. I Tirella et al. (2006) sin studie ble det funnet at noen av de adopterte hadde vansker i større sosiale settinger. Men majoriteten av barna hadde en bestevenn. De konkluderer med at de fleste barna viste bemerkelsesverdig gode sosiale ferdigheter med tanke på deres bakgrunn.

Når det gjelder sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter, kan det se ut til at det er et område der det foreligger lite forskning. Generelt er det færre undersøkelser som har tatt for seg sosiale ferdigheter fremfor atferdsvansker (Tan & Camras, 2011). Glennen og Bright (2005) er blant dem som har sett på sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter. De undersøkte en gruppe barn adoptert fra Øst-Europa som Glennen og Masters (2002) tidligere hadde fulgt i en longitudinell studie av deres språkferdigheter, og fant at barnas ekspressive vokabular da de var to og tre år gamle predikerte deres sosiale ferdigheter i skolealder.

Forskning på utenlandsadopterte barn har gitt resultater som tyder på at de har en forhøyet risiko for å utvikle atferdsvansker (Brodzinsky, 1987; Stams et al., 2000; Verhulst, 2000). For eksempel fant Stams et al. (2000) at syv år gamle adoptivbarn hadde større risiko for å utvikle atferdsvansker enn ikke-adopterte jevnaldrende. Atferdsvanskene viste seg imidlertid kun i hjemmet, ikke i skolesetting. Videre fant de at risikoen for å utvikle atferdsvansker var større for gutter enn for jenter. I motsetning til Stams et al. fant Juffer og van IJzendoorn (2005) ingen kjønnsforskjeller. Når barn kommer i småskolealder, blir de mer bevisst på hvem de er, og på at de skiller seg ut (Brodzinsky, 1987); Verhulst (2000) påstår at det kan føre til at de er mer utsatt for å utvikle atferdsvansker. Flere studier har vist at ADHD og hyperaktivitet er mer utbredt blant adoptivbarn enn blant ikke-adopterte (Dalen, 2002; Glennen & Bright, 2005; Lindblad, Ringbäck Weitoft & Hjern, 2010). For eksempel ble det i en studie av Lindblad, Weitoft og Hjern (2010) funnet en høyere prevalens av ADHD-medisinering blant utenlandsadopterte av begge kjønn, sammenlignet med den generelle populasjonen. Det var blant de adopterte flere gutter enn jenter som brukte ADHD-medisiner, noe som samsvarer

med gutt/jente ratioen i den generelle populasjonen. I denne undersøkelsen var prevalensen av ADHD-medisinerer høyere blant adoptivjentene enn gutter fra normalpopulasjonen. Når det gjaldt opprinnelsesland, var det en høyere forekomst av ADHD-medisinerer blant barna fra Øst-Europa, mens barna fra Asia hadde den laveste forekomsten. Når det gjelder hyperaktivitet, fant Dalen (2002) i sin studie av adoptivbarn fra Korea og Colombia at de adopterte viste mer hyperaktivitet enn de ikke-adopterte barna. I motsetning til Dalen fant ikke Dalen og Rygvold (2006) noen forskjell mellom de adopterte, som var fra Kina, og de ikke-adopterte barna i utvalget sitt når det gjaldt hyperaktivitet. Man vet ikke den eksakte årsaken til at det er en høyere prevalens av ADHD blant adopterte sammenlignet med den generelle befolkningen. I noen tilfeller kan det relateres til prenatale forhold, slik som rusavhengighet hos mor eller dårlig ernæring. Det kan også være, hevder Tirella et al. (2006) at adoptivbarna har blitt feildiagnostisert med ADHD og at det i realiteten er for eksempel tilknytningsvansker eller lærevansker.

Det har vært fremsatt flere teorier som kan forklare atferdsvanskene noen adoptivbarn viser. Det er blant annet blitt foreslått at vanskene kan være knyttet til det å være adoptert. Brodzinsky (1987) hevder at adopsjon medfører en følelse av tap, for alle parter. De biologiske foreldrene gir avkall på barnet sitt, adoptivforeldrene føler tap av muligheten for å få biologiske barn og barnet føler tap av det som kunne ha vært. Barnets følelse av tap, teoretiserer Verhulst (2000), kan bidra til at adopterte ungdommer utvikler psykososiale vansker. En annen forklaring kan være barnets levetilstand før adopsjon. Blant annet tyder forskning på at barn adoptert fra Romania og andre østeuropeiske land med svært deprimerende forhold, har større risiko for å utvikle atferdsvansker (Juffer & van IJzendoorn, 2005). En tredje forklaring kan være alder ved adopsjon. For eksempel fant Tan og Camras (2011) at barn med høyere adopsjonsalder viste dårligere sosiale ferdigheter på noen områder enn de med lavere adopsjonsalder. Men heller ikke når det gjelder adopsjonsalder har forskning gitt entydige svar, blant annet har en metaanalyse vist at alder ved adopsjon ikke ser ut til å være avgjørende for hvordan barna klarer seg sosialt (Juffer & van IJzendoorn, 2005).

5 Forskningsmetode

I følgende kapittel blir det redegjort for den forskningsmetodologiske tilnærmingen i mitt prosjekt. Første del omhandler forskningsopplegget. Først presenteres utvalget i undersøkelsen, dernest datainnsamlingsprosedyren og måleinstrumenter. Til sist redegjøres det for analysemetodene som vil bli brukt. I andre del vil det bli redegjort for reliabilitet og validitet, både generelt og spesifikt knyttet opp mot egen studie. Siste del i kapitlet omhandler etiske aspekter som er av spesielt høy relevans for denne studien.

5.1 Forskningsopplegg

Forskning og vitenskap skiller seg fra annen menneskelig aktivitet ved at det anvendes metoder, det vil si ulike fremgangsmåter for å komme frem til mest mulig sikker kunnskap. Med dette menes det at det innenfor de sosiale vitenskapene ikke finnes en absolutt sannhet. Følgelig kan man kun komme frem til kunnskap som med høy sannsynlighet er sikker (Kvernbekk, 2002).

Min undersøkelse har en kvantitativ tilnærming, med et deskriptivt design. I kvantitativ forskning, innenfor de sosiale vitenskapene, uttrykkes observerbare sosiale fenomener tallmessig, de kvantifiseres, og data blir analysert ved bruk av statistiske metoder. Med et deskriptivt design søker man å beskrive et fenomen slik det er, uten å manipulere det på noen måte (de Vaus, 2002; Gall, Gall & Borg, 2007). I egen studie betyr dette at jeg søker å beskrive adoptivbarns språkferdigheter og sosiale ferdigheter slik de fremstår, og at dette blir gjort ved hjelp av statistiske analyser.

5.1.1 Utvalg

I mange tilfeller kan det være vanskelig å studere en hel populasjon, som er den gruppen personer man ønsker å få informasjon om, både på grunn av økonomi og praktiske årsaker. Enkelte individer vil derfor trekkes ut av populasjonen og danne utvalget i studien. Det er flere fremgangsmåter som kan brukes for å komme frem til et utvalg. Vanligvis vil man først bestemme omfanget av populasjonen for så å lage en utvalgsramme. For eksempel adoptivbarn født i 2005. Ut i fra dette trekkes det så et utvalg. I en komparativ studie, som min studie er, sammenlignes to eller flere grupper, der en av gruppene gjerne er en

kontrollgruppe. Den består av et utvalg som er plukket ut på bakgrunn av visse variabler som de har til felles med utvalget, eksempelvis kjønn, alder og bosted (de Vaus, 2002; Gall et al., 2007).

Utvalget i min undersøkelse består av utenlandsadopterte barn. Utvalget ble rekruttert i forbindelse med oppstart av forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling». Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) har oversikt over alle utenlandsadopterte barn i Norge. Via Bufetat ble det tatt kontakt med familier bosatt i sentrale Østlandsfylker som hadde adoptert barn fra utlandet i 2007 og 2008, og der barna var under to år ved ankomst. På bakgrunn av en nedgang i antall adopsjoner i 2007 og 2008 fortsatte rekrutteringen av barn frem til våren 2009, slik at man fikk et større utvalg. I alt ble 178 familier kontaktet, hvorav 119 stilte seg positive til å delta i prosjektet. Dette gav en svarprosent på 67. Barna i utvalget er bosatt i sentrale østlandsfylker, Bergen, Trondheim og Kristiansand. Barna var mellom 3 og 23 måneder ($M = 12,40$) ved ankomst til Norge.

I min undersøkelse anvender jeg data fra da barna gikk i førsteklasse. Ettersom barna var i ulik alder ved ankomst til Norge, er følgelig ikke alle med i min studie. Utvalget består av 45 utenlandsadopterte barn, hvorav 24 jenter (53,3 %) og 21 gutter (46,7 %). Adoptivbarna har følgende opprinnelsesland: Kina, Etiopia, Korea, Colombia, Sør-Afrika og Filippinene. Nedenfor (tabell 1.) vises barnas opprinnelsesland og kjønnsfordeling. Som det fremkommer av den, er det en skjev fordeling både når det gjelder opprinnelsesland og kjønn.

Tabell 1. Opprinnelsesland og kjønn

Opprinnelsesland	Jente	Gutt	<i>N</i> (%)
Colombia	2	4	6 (13,3)
Kina	15	-	15(33.3)
Korea	1	6	7 (15,5)
Filippinene	-	1	1 (2.2)
Sør-Afrika	-	3	3 (6,7)
Etiopia	3	6	9 (20)
Mangler	3	1	4 (8,9)

I denne studien inngår det en kontrollgruppe bestående av ikke-adopterte, enspråklige barn fra samme klasse som det enkelte adoptivbarn. Kriterium for deltagelse i kontrollgruppen var at barnet skulle ha visse karakteristika felles med adoptivbarnet, slik som kjønn og nærhet i alder. Kontrollgruppen består av i alt 43 barn, hvorav 21 jenter (51,2 %) og 20 gutter (48,8 %). Heretter vil begrepene *ikke-adopterte* og *kontrollbarn* brukes synonymt med kontrollgruppe. Informantene i min studie har vært barnas lærere.

5.1.2 Datainnsamling og måleinstrumenter

Dataene som jeg anvender er, som tidligere nevnt, samlet inn fra før av. Jeg har derfor ikke hatt mulighet til å velge hvordan data har blitt innsamlet eller hvilke måleinstrumenter som har vært brukt. Data i denne studien er samlet inn ved bruk av spørreskjema med lukkede svaralternativer. Det vil si at respondenten må velge mellom oppgitte svaralternativer. Spørreskjema er hensiktsmessig, både økonomisk og tidsmessig, når man vil nå ut til flere over et større geografisk område. Det har også den fordelen at det lett lar seg kvantifiseres, og er følgelig velegnet for min studie (de Vaus, 2002; Gall et al., 2007). Data har vært samlet inn ved bruk av normerte spørreskjemaer. Henholdsvis «20 spørsmål» (Ottem, 2009) for å måle språkferdigheter og «Social Skills Rating System» (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990) for å måle sosiale ferdigheter. Spørreskjemaene er blitt besvart av barnas lærere. De har svart på de samme spørreskjemaene for det adopterte barnet i klassen og for kontrollbarnet.

Barnas språkferdigheter ble målt med kartleggingsverktøyet 20 spørsmål. 20 spørsmål er et observasjonsskjema for kartlegging av språkferdigheter til barn og unge mellom fem og 16 år, som besvares av lærere eller andre fagpersoner som kjenner barnet. Det er utviklet og standardisert av Cand. psychol Ernst Ottem ved Bredtvet kompetansesenter (nå Statped) (Statped, 2011). Skjemaet består av 20 spørsmål eller utsagn som er delt inn i tre delskalaer: «Semantisk evne» (8 utsagn), «Vansker med å motta et budskap» (6 utsagn) og «Vansker med å formidle et budskap» (6 utsagn). Nedenfor (tabell 2.) vises eksempel på utsagn fra den enkelte delskala.

Tabell 2. Eksempler på utsagn fra delskalaene i 20 spørsmål

Delskala	Eksempel på utsagn
Semantisk evne	Glemmer ord han hun vet hva betyr
Vansker med å motta et budskap	Det virker som det han/hun lærer ikke fester seg.
Vansker med å formidle et budskap	Eleven er vanskelig å forstå.

For hvert av de 20 utsagnene skal læreren krysse av på en skala fra en til fem, der en betyr at utsagnet ikke passer i det hele tatt og fem at det passer helt. Minste mulige skåre er $1 \times 20 = 20$ og høyeste skåre er $5 \times 20 = 100$. For delskalaene er det henholdsvis for minste skårer $1 \times 8 = 8$, $1 \times 6 = 6$ og $1 \times 6 = 6$ og for høyeste skårer $5 \times 8 = 40$, $5 \times 6 = 30$ og $5 \times 6 = 30$, der lav skåre betyr ingen vansker med språket og høy skåre vansker med språket. Dersom barnet får 20 poeng, indikerer det at det er et typisk godt fungerende barn språklig sett. Derimot vil 100 poeng indikere store vansker med språket. En hensikt med 20 spørsmål er å avdekke om et barn har språkvansker. Dersom barnet går over den kritiske grenseverdien på 31 %, som tilsvarer 31 poeng er det anbefalt med en nærmere utredning av barnet (Ottem, 2009).

SSRS, som er utviklet av Gresham og Elliott (1990), ble brukt for å kartlegge barnas sosiale ferdigheter. Den består av tre hovedskalaer, henholdsvis Sosiale ferdigheter, Akademiske ferdigheter, og Atferdsvansker (Gresham & Elliott, 1990). I min undersøkelse ble skalaen Sosiale ferdigheter anvendt. I den versjonen som er for lærere, og som er anvendt i min studie, inngår følgende delskalaer «Samarbeid» (10 utsagn), «Selvhevdelse» (10 utsagn) og «Selvkontroll» (10 utsagn). Samarbeid handler om atferd som går ut på å hjelpe andre og å følge regler og anvisninger. Det å kunne spørre om hjelp, presentere seg selv og ta initiativ til samtaler med jevnaldrende, inngår i delskalaen «Selvhevdelse». Delskalaen «Selvkontroll» handler om det å kunne reagere egnet i konfliktsituasjoner, og i situasjoner hvor man må inngå kompromisser (Gresham & Elliott, 1990). I tabell 3. vises eksempel på utsagn fra den enkelte delskala.

Tabell 3. Eksempler på utsagn fra delskalaene i SSRS

Delskala	Eksempel på utsagn
Selvkontroll	Kontrollerer sinnet sitt i konflikt med jevnaldrende.
Selvhevdelse	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.
Samarbeid	Bruker ledig tid (fritid) på en konstruktiv/positiv måte.

Spørreskjemaet besvares ved at læreren tar stilling til utsagnene og gir et gradert svar basert på hvor ofte eleven viser atferden. (Gresham & Elliott, 1990). I spørreskjemaet som er benyttet i denne undersøkelsen, er følgende svaralternativer brukt: aldri (1. poeng), av og til (2. poeng), ofte (3 poeng) og svært ofte (4 poeng). Fire svaralternativer er brukt for å få større spredning i svarene og for å unngå midttendensen. Minste skåre for hele skalaen er $1 \times 30 = 30$ og høyeste skåre er $4 \times 30 = 120$, og for hver delskala er laveste skåre $1 \times 10 = 10$ og høyeste skåre $4 \times 10 = 40$. I dette spørreskjemaet betyr høy skåre gode sosiale ferdigheter.

5.1.3 Analysemetoder

Analyse av data innebærer at innsamlet informasjon bearbeides. Valg av analysemetode avgjøres på bakgrunn av flere faktorer, blant annet problemstilling, utvalg og datainnsamlingsmetode (Lund, 2002). For å lette analyseprosessen kan man anvende et dataprogram. I egen undersøkelse ble data analysert ved bruk av IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versjon 21 for Windows. I tillegg har enkelte analyser blitt utregnet manuelt og/eller ved bruk av kalkulatorer beregnet på det enkelte formål.

Jeg har foretatt en reliabilitetsanalyse for å finne graden av indre konsistens, som handler om i hvilken grad de ulike item i skalaen måler det samme underliggende begrepet, det vil si i hvilken grad skalaen er reliabel (de Vaus, 2002). I egen studie vil det blant annet innebære at 20 spørsmål faktisk måler språkferdigheter. Cronbahcs alfa koeffisient (α) ble brukt som mål på graden av indre konsistens. Er alfa på ,80 eller mer, anses den for å være tilstrekkelig reliabel (Gall et al., 2007).

For å få en generell oversikt over datamaterialet utførte jeg en eksplorerende analyse. Det er en analyse som blant annet gir informasjon om det enkelte individ, slik som opprinnelsesland

og alder. Den gir også informasjon om enkeltindivider hvis skåre avviker ekstremt fra de andres skårer. Disse individene blir ofte referert til som uteliggere, og deres skåre kan påvirke utvalgets mean, ved å trekke det opp eller ned i større grad enn hvis alle skårene var omtrent like. Like fullt bør man beholde dem, med mindre det er en meget god grunn til å ikke gjøre det, for eksempel hvis det viser seg at individet med ekstrem skåre ikke oppfyller alle utvalgskriteriene. Ved å beholde uteliggere får man blant annet vist variasjonen i utvalget (Gall et al., 2007).

Et formål med denne undersøkelsen er å kartlegge hvordan utenlandsadopterte barns språkferdigheter er sammenlignet med ikke-adoptertes. For å undersøke dette brukte jeg t-test for uavhengig utvalg. Med en t-test kan man sammenligne to gruppers mean (M) for å finne ut om det er en signifikant forskjell mellom dem. I egen undersøkelse regnes forskjellen som signifikant dersom $p = <,05$, 2-halet (Gall et al., 2007). Jeg testet først 20 spørsmål i helhet og deretter hver enkelt delskala. Analyse på delskalanivå ble for det første gjort for å undersøke om det er enkelte sider ved språket der det er større forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte. For det andre har tidligere forskning vist at adoptivbarn kan ha aldersadekvate språkferdigheter på noen områder, mens andre er svakere (Gauthier & Genesee, 2011; Rygvold, 2012). Forskjellen mellom adoptivbarnas og kontrollbarnas sosiale ferdigheter ble på samme måte som med 20 spørsmål testet med t-test. Først av SSRS i helhet og deretter av den enkelte delskala. Ved å analysere på delskalanivå kan jeg få informasjon om eventuelle forskjeller mellom adopterte barn og ikke-adopterte når det gjelder spesifikke sosiale ferdigheter. For å kunne si noe om effekten eller styrken i sammenhengen ble Cohens d brukt. Den anses som liten når $d = 0,2$, middels når $d = 0,5$ og sterk når $d = 0,8$. (Cohen, 1988). Utregning av Cohens d ble gjort med kalkulator i Microsoft excel. I tillegg ble én d utregnet manuelt for å være sikker på at kalkulatoren hadde de riktige innstillingene.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å se på sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter. For å få informasjon om dette brukte jeg bivariate korrelasjonsanalyser. Først ble det gjort en korrelasjonsanalyse mellom hele SSRS og hele 20 spørsmål, og deretter det samme på delskalanivå mellom 20 spørsmål og SSRS. Alle analysene ble gjort for både adopsjonsgruppen og kontrollgruppen. Pearsons produkt-moment korrelasjonskoeffisient (r) er brukt som mål på graden av sammenheng. I denne undersøkelsen er Cohens (1988) inndeling av styrkegrader brukt. Det betyr at liten grad av sammenheng er $r = ,10$, middels er $r = ,30$ og sterk er $r = ,50$. For å finne ut om det er en signifikant forskjell mellom

korrelasjonene i adopsjons- og kontrollgruppen, sammenlignet jeg de to gruppene ved bruk av Cohen og Cohens (1983) formel 2.8.5 (s.54). I min undersøkelse vil en statistisk signifikant forskjell være dersom $Z = > \pm 1.96$ (Cohen & Cohen, 1983). Det ble brukt kalkulator¹ beregnet på utregning av Z, samt at én av sammenligningene i tillegg ble utregnet manuelt for å være sikker på at kalkulatoren gav korrekte svar.

For å undersøke i hvilken grad kjønn, alder ved ankomst og opprinnelsesland hadde innvirkning på de ulike områdene innenfor språkferdigheter og sosiale ferdigheter, brukte jeg en treveis variansanalyse (ANOVA). En treveis ANOVA er en univariat variansanalyse som innebærer de samme prinsippene som en toveis ANOVA, forskjellen er at det brukes tre uavhengige variabler. Variansanalysen gir indikasjoner på hvilken effekt ulike kategorier på en uavhengig variabel har på en avhengig variabel (Pallant, 2013). For eksempel at gutter på variabelen «Kjønn» har større effekt på variabelen «Semantisk evne», enn det jenter har. Jeg ønsket også å finne ut om det var en interaksjonseffekt mellom bakgrunnsvariablene. For eksempel kan det være at «Kjønn» har forskjellig innvirkning på «Semantisk evne» avhengig av opprinnelsesland (Kleven, 2002b; Pallant, 2013). I min undersøkelse ble hele 20 spørsmål, hele SSRS og samtlige delskaler brukt som avhengig variabel. Barnets kjønn ble tatt med i analysen på bakgrunn av tvetydige forskningsresultater. På den ene siden viser forskning at det er en forskjell mellom gutter og jenter, særlig når det gjelder sosiale ferdigheter og atferdsvansker (Stams et al., 2000). På den annen side er det forskning som viser at kjønn ikke er av betydning (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Utvalgets opprinnelsesland i denne undersøkelsen er Colombia, Kina, Filippinene, Korea, Sør-Afrika og Etiopia. I tillegg er det fire barn der opprinnelsesland ikke er oppgitt. I forbindelse med variansanalysen ble bakgrunnsvariabelen «Opprinnelsesland» inndelt i to grupper, Kina og Korea i én og de resterende landene i en annen. Denne inndelingen ble gjort da forskning tyder på at barn fra Kina og Korea ofte får bedre resultater på språklige og sosiale mål i undersøkelser enn barn fra andre land. Hovedsakelig var jeg interessert i resultatene til barna fra Kina og Korea, fordi disse barna ofte studeres som en gruppe, mens de andre landene i min undersøkelse, så vidt meg bekjent ikke deles inn i grupper etter land (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Stams et al., 2000; Tan, 2009). Ved å dele utvalget etter opprinnelsesland kan jeg se om mine resultater stemte overens med eller avvek fra dette. Ankomstalter ble anvendt som bakgrunnsvariabel, da studier har vist at alder kan ha innvirkning på adoptertes språklige så vel som sosiale

¹ Hentet fra: <http://www.quantpsy.org/corrttest/corrttest.htm>

utvikling (Scott et al., 2011; Tan & Camras, 2011). Ved å ta med alder kan jeg sammenligne mine resultater med tidligere forskning. I egen studie har samtlige barn en ankomstalders på under to år ($M = 12,40$). I variansanalysen er variabelen ankomstalders inndelt i to grupper, henholdsvis over og under 12 måneder. Denne inndelingen ble gjort med bakgrunn i studier som har rapportert at barn under 12 måneder har en tendens til å få bedre resultater i undersøkelser, noe for eksempel Scott et al. (2011) fant i sin metaanalyse. Ved å gruppere barna over og under 12 måneder i egen studie kan jeg se om den samme tendensen finnes i mitt utvalg.

5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktigheten i de målingene som gjøres. God reliabilitet innebærer at måleinstrumentet er fri for målingsfeil. Ved bruk av spørreskjema kan det oppstå målingsfeil hvis de ulike item ikke måler det samme underliggende begrepet (Kleven, 2002a).

Spørreskjemaer med god reliabilitet er konsistente i det de måler. Det kan eksempelvis være dersom et barn får tilnærmet samme skåre på 20 spørsmål ved flere kartlegginger, kan man anta at det er et reliabelt mål på språkferdigheter, forutsatt at barnet ikke har endret seg mellom hver kartlegging. Imidlertid er det ikke alltid hensiktsmessig eller mulig å teste et barn med samme test flere ganger, derfor kan man gjøre en reliabilitetsanalyse for å finne i hvilken grad måleinstrumentet er reliabelt (Gall et al., 2007; Kleven, 2002a).

For å estimere graden av reliabilitet i min undersøkelse ble det foretatt en reliabilitetsanalyse av 20 spørsmål som helhet, samt av hver enkelt delskala (tabell 2.). Det samme ble gjort med SSRS (tabell 4.).

Tabell 4. Reliabilitetsanalyse av 20 spørsmål i helhet og delskalanivå

	Adoptert α	Antall items	Kontroll α	Antall items
20 spørsmål	,96	20	,95	20
Semantisk evne	,94	8	,92	8
Vansker med å motta et budskap	,95	6	,87	6
Vansker med å formidle et budskap	,89	6	,86	6

Av tabell 4. fremkommer det at samtlige av skalaene har gode indre konsistens i både adopsjons- og kontrollgruppen, og følgelig kan anses som reliable.

Tabell 5. Reliabilitetsanalyse av SSRS i helhet og delskalanivå

	Adoptert α	Antall item	Kontroll α	Antalle item
SSRS	,90	30	,90	30
Selvkontroll	,79	10	,87	10
Selvhevdelse	,87	10	,77	10
Samarbeid	,84	10	,88	10

Tabell 5. viser at skalaene har god indre konsistens, med unntak av Selvkontrollskalaen i adopsjonsgruppen og Selvhevdelsesskalaen i kontrollgruppen. Imidlertid har jeg valgt å beholde alle item i de nevnte skalaene, slik at de to gruppene i høyest mulig grad er sammenlignbare. Sammenfattet viser reliabilitetsanalysene at måleinstrumentene i min undersøkelse er reliable mål.

5.3 Cook og Campbells validitetssystem

Validitet handler om graden av sikkerhet eller pålitelighet i de slutninger som trekkes, på bakgrunn av den forskningen som er foretatt. Jeg har valgt å anvende Cook og Campbells (1979) validitetssystem, ettersom det ofte brukes innenfor kvantitativ forskning. Selv om det er utviklet for kausale studier, kan det også anvendes i deskriptive studier (Lund, 2002). Cook og Campbell (1979) deler validitetssystemet inn i fire underkategorier: indre validitet, ytre validitet, statistisk validitet og begreps validitet. Ettersom min studie har et deskriptivt design, er indre validitet irrelevant (Lund, 2002), og vil derfor ikke kommenteres videre.

5.3.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet innebærer at de statistiske slutningene er gyldige, og at forutsetningen for å trekke disse slutningene er møtt. God statistisk validitet vil si at sammenhengen mellom uavhengig variabel og avhengig variabel er statistisk signifikant og rimelig sterk (Cook & Campbell, 1979; Lund, 2002). I egen studie vil det blant annet være at jeg kan trekke gyldige slutninger om at det er eller ikke er en korrelasjon mellom språkferdigheter og sosiale

ferdigheter. Det er flere trusler mot statistisk validitet, og de øker sannsynligheten for at man begår type I- og II-feil, det vil si at man henholdsvis forkaster en sann 0-hypotese eller beholder en uriktig 0-hypotese. I undersøkelsen min vil det eksempelvis være at jeg trekker feilaktige slutninger om enten at det er en forskjell i språkferdigheten mellom adoptivbarna og kontrollbarna (type I-feil) eller at det ikke er en forskjell (type II-feil). En trussel mot statistisk validitet er lav statistisk styrke, som øker sannsynligheten for å begå en type II-feil. Et høyt signifikansnivå vil redusere denne trusselen. Imidlertid øker det sannsynligheten for å begå en type I-feil. Det er her snakk om en avveining som må gjøres med bakgrunn i utvalg, analysemetode og hva som forskes på (Cook & Campbell, 1979; Gall et al., 2007; Lund, 2002). I egen studie er signifikansnivået satt til ,05, som er et vanlig nivå å bruke innenfor de sosiale vitenskapene. Dette nivået tilsier at det er 5 % sannsynlighet for å begå en type I-feil, eller omvendt at det er 95 % sannsynlig at man trekker den korrekte slutningen. En trussel som kan øke faren for både type I- og II-feil, er brudd på statistiske forutsetninger. Det innebærer at visse forutsetninger for å kunne utføre statistiske analyser ikke er møtt, slik som dårlig begrepsoperasjonalisering.

5.3.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og den operasjonaliserte variabelen, det vil si om variabelen måler det begrepet det er ment at den skal måle (Lund, 2002). Cook og Campell (1979) hevder at det sjelden eksisterer én entydig definisjon av et begrep. Det kan gjelde både mellom ulike fagdisipliner og mellom forsker og lekfolk. For eksempel tilhører feltet språkutvikling flere disipliner, blant annet lingvistikk, psykologi og logopedi, og hver av disse disiplinene kan operere med litt ulik begrepsbruk. Ved bruk av spørreskjema kan en trussel mot begrepsvaliditet være at informant og forsker ikke har samme oppfatning av et begreps betydning (Cook & Campbell, 1979; Kleven, 2002a). I min undersøkelse kan begrepsvaliditeten trues ved at lærerne ikke legger det samme i begrepene som det forskeren gjør. For eksempel i 20 spørsmål kan utsagn 18 *Tar sjelden språklig initiativ besvares* forskjellig avhengig av hva man legger i begrepet språklig initiativ. En annen trussel mot begrepsvaliditet er systematiske målingsfeil. Det er feil som konsekvent gjentar seg for hver måling, det motsatte av tilfeldige målingsfeil. Systematiske målefeil i forbindelse med begrepsvaliditet handler om at begrepet ikke er godt nok operasjonalisert. Det kan enten måle mer enn det er ment å måle eller mindre. I egen studie kan det for eksempel være at variabelen «Samarbeid» også måler selvkontroll, eller at

den kun måler noen sider ved samarbeid. For å styrke begrepsvaliditeten kan man analysere korrelasjoner mellom de ulike variablene som skal måle begrepet. Dette er særlig aktuelt når det er komplekse begreper som skal måles, og det anvendes delskalaer. Det vil eksempelvis si at utsagn 18 i 20 spørsmål bør ha en signifikant korrelasjon med de andre utsagnene som skal måle samme begrep. I min undersøkelse ble alle korrelasjoner funnet signifikante ($p \leq ,05$). Både 20 spørsmål og SSRS er standardiserte spørreskjemaer som ved normering viste seg å ha god begrepsvaliditet (Gresham & Elliott, 1990; Ottem, 2009), dette er ytterligere med på å styrke validiteten i min undersøkelse.

5.3.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken grad man kan generalisere resultatene til og over populasjoner. En til-generalisering er generalisering fra utvalg til populasjonen utvalget er trukket fra. Over-generalisering innebærer at man generaliserer til andre populasjoner. Det kan eksempelvis være å generalisere resultater fra denne studien til alle adoptivbarn i Norge. For å øke ytre validitet kan man trekke et tilfeldig utvalg fra den populasjonen en ønsker å studere, dette kaller Cook og Campbell for «random sampling for representativness» (Cook & Campbell, 1979). Siden utvalget i min undersøkelse selv har valgt å delta, kan utvalgsskjevhet være en trussel mot ytre validitet (de Vaus, 2002). I min studie kan det hende at de barna med størst vansker ikke deltar fordi familiene deres ikke har kapasitet eller ønske om å delta. Samtidig har undersøkelsen en svarprosent på 67, som er en tilfredsstillende svarprosent og høy nok til at resultatene kan være generaliserbare til populasjonen utvalget kommer fra (Holand, 2006). Imidlertid må en generalisering gjøres med forsiktighet. Generalisering over populasjoner, eksempelvis til alle adopterte i perioden 2007 – 2009 vil ikke være aktuelt. Da mitt utvalg kun består av 4,24 % av alle utenlandsadopterte i denne perioden, og hverken fordelingen av opprinnelsesland og adopsjonsalder er representativt.

5.4 Etiske aspekter

I all forskning er det lover, forskrifter og retningslinjer som må følges. Det er med på å sikre at etiske hensyn blir ivaretatt. I min undersøkelse er det Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006), samt aktuelle lover og forskrifter som har vært førende for etiske hensyn.

Som tidligere nevnt er min studie en del av et større forskningsprosjekt. Ettersom jeg har brukt allerede foreliggende data i min undersøkelse, var etiske og lovmessige hensyn knyttet til innsamling av data avklart før jeg ble med i prosjektet. Det ble ved oppstart meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og av Regional komité for forskningsetikk, Sør-Norge (REK Sør). Jeg har ikke hatt tilgang til personidentifiserbare opplysninger. Som del av et større forskningsprosjekt har jeg et medansvar for at forskningen foregår på en etisk forsvarlig måte. Videre har jeg et ansvar for at forskningsprosessen og formidling av forskningen tar hensyn til menneskeverdet, både det enkelte menneske, grupper og institusjoner (NESH, 2006).

Når det gjelder min egen undersøkelse er det hovedsakelig de etiske aspektene knyttet opp mot bearbeiding, tolkning og formidling av data jeg har tatt hensyn til. Før jeg satte i gang med dette prosjektet, var det viktig for meg å reflektere rundt min egen forforståelse. Jeg er selv utenlandsadoptert, så i hele forskningsprosessen har jeg vært bevisst på at det hverken skulle være førende for valg av problemstilling eller påvirke tolkning av datamaterialet.

Respekt for menneskeverdet har vært et absolutt prinsipp for meg gjennom hele prosessen, noe som fremheves i retningslinjene til NESH (2006). Forskning skal ikke medføre ekstra belastning for informanter eller andre som kan bli berørt av forskningen. Dette kan blant annet være utenlandsadopterte barn i Norge. Forskning på utenlandsadopterte barn søker å frembringe kunnskap som kan være til hjelp for barna og deres familier. De er en liten og synlig gruppe, som man kan stå i fare for å stigmatisere. Når det gjelder inndeling etter land og adopsjonsalder bør man vise varsomhet. For eksempel fikk Monica Dalen med kollegaer reaksjoner fra foreldre og adopsjonsforeninger da de publiserte resultater som viste at barn fra Korea skåret bedre enn andre adoptivbarn på testene (Ekeren, 2006; Gärtner & Heggland, 2013). I retningslinjene til NESH (2006) påpekes dette: «Forskere som samler informasjon om personers og gruppers egenskaper og atferd, bør være forsiktige med å operere med inndelinger og betegnelser som gir grunnlag for urimelige generaliseringer og i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper.» (s.22). En balansegang i forskning på adopterte er å ikke stigmatisere dem, samtidig som det er viktig å frembringe ny kunnskap som kan bidra til å gi barna best mulig forutsetninger for å klare seg i livet.

Etterprøvbarehet er et viktig prinsipp i forskning. Det er med på å beskytte mot forfalskning av resultater (de Vaus, 2002; NESH, 2006). I eksperimenter, særlig innenfor naturvitenskapen, kan man etterprøve et resultat ved å gjenta eksperimentet. Men innenfor de sosiale

vitenskapene er dette vanskeligere, ettersom innsamling av data er tids- og stedbundet. Det er derfor særskilt viktig at man formidler en detaljert beskrivelse av den metodologiske fremgangsmåten. Videre bør man, i den grad det er mulig, gjøre data tilgjengelig for andre forskere (de Vaus, 2002). Refleksjon over, og vurdering av egen praksis må foregå kontinuerlig for å sikre at forskningsetiske hensyn til en hver tid blir ivaretatt.

6 Status quo - resultater og drøfting

Dette kapitlet omhandler resultatene fra analysene og videre en drøfting av dem. I første del presenteres resultatene. Presentasjon av resultatene er inndelt etter hvilke analysemetoder som er brukt. Først presenteres resultatene fra variansanalysene, dernest resultatene fra t-testene og til slutt resultatene fra korrelasjonsanalysene. Deretter vil det bli gitt en oppsummering av de viktigste funnene. Drøftingsdelen er tematisk bygd opp. Først drøftes språkferdigheter og videre blir sosiale ferdigheter. Hovedtyngden er på adoptivbarna, imidlertid vil kontrollbarna bli trukket inn enkelte steder der det er formålstjenlig for å belyse problemstillingen. Etter dette drøftes sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter, og i hvilken grad det er forskjell mellom adoptivbarna og kontrollbarna i denne sammenhengen.

6.1 Presentasjon av resultatene

På samtlige analyser er signifikansnivået satt til ,05. Den eksakte p -verdien oppgis i forbindelse med rapportering av resultatene fra variansanalysene og t-testene, da dette er anbefalt (Gall et al., 2007).

6.1.1 Analyse av bakgrunnsvariabler

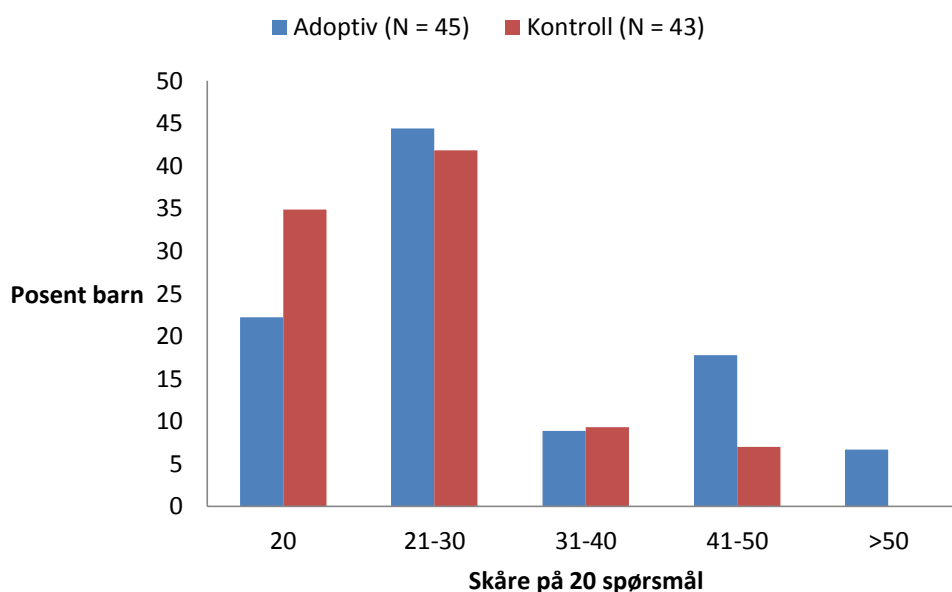
For å undersøke hvilken innvirkning bakgrunnsvariablene hadde på adoptivbarnas språklige og sosiale ferdigheter ble det gjort variansanalyser. Kjønn, alder ved adopsjon og opprinnelsesland ble brukt som uavhengige variabler, mens 20 spørsmål og SSRS i helhet, samt delskalaene fra disse ble brukt som avhengig variabel. Det ble funnet en statistisk signifikant interaksjonseffekt mellom «Kjønn» og «Adopsjonsalder» på delskalaen «Selvkontroll», $F(1) = 4,98$, $p = ,03$. Dette betyr at innvirkningen av adopsjonsalder og kjønn på «Selvkontroll» er forskjellig, avhengig av de ulike kategoriene innenfor den enkelte variabel. På de øvrige skalaene ble det ikke funnet signifikante interaksjoner. Det var heller ikke en statistisk signifikant forskjell mellom kjønnene, opprinnelseslandene eller alder når det gjaldt innvirkning på de avhengige variablene. Resultatene tilsier at hverken kjønn, opprinnelsesland eller alder ved ankomst har innvirkning på barnas språklige og sosiale ferdigheter, slik de er målt i denne studien.

6.1.2 Analyse av språklige og sosiale ferdigheter

I denne delen presenteres resultatene fra t-testene. Først sammenligningen mellom adoptivbarnas og kontrollbarnas språklige ferdigheter og dernest sammenligningen av deres sosiale ferdigheter, slik de er målt med henholdsvis 20 spørsmål og SSRS.

I histogrammet nedenfor (figur 1.) vises fordelingen av adoptivbarnas og kontrollbarnas skårer på 20 spørsmål, fordelt på tierintervaller. På denne skalaen er laveste skåre 20 poeng og høyeste 100 poeng, og der lav skåre indikerer gode språkferdigheter og høy svake

Figur 1. Frekvensfordeling av skårene fra 20 spørsmål, adopsjons- og kontrollgruppen



Som det fremkommer av frekvensfordelingen over (figur 1.) er det en større spredning av skårene i adopsjonsgruppen enn kontrollgruppen, noe som kommer tydelig frem av standardavvikene som vises i tabell 6. Det er også flere barn med høye skårer i førstnevnte gruppe. En frekvensanalyse viste at 33,3 % av barna i adopsjonsgruppen hadde skårer høyere enn 31 % grensen, mot 16,3 % i kontrollgruppen.

Tabell 6. T-test av hele 20 spørsmål

	Adoptert			Kontroll			Forskjell i mean	Cohens <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
20 spørsmål	45	30,96	14,40	40	25,60	8,8,49	-5,36*	0,45

*t-test= -2,12, *p*= ,039 (2-halet)

Som det fremkommer av tabell 6. er det en statistisk signifikant forskjell mellom adoptivbarnas og kontrollbarnas resultater fra 20 spørsmål. Adoptivbarnas gjennomsnittsskåre er høyere enn kontrollbarnas, noe som indikerer at de som gruppe viste noe svakere språkferdigheter enn kontrollbarna. Resultatet tyder på at lærerne vurderer adoptivbarnas språkferdigheter som noe dårligere enn kontrollbarnas, når de er målt med 20 spørsmål.

For å undersøke om det var spesifikke områder ved språket der forskjellen mellom adoptivbarnas og kontrollbarnas språkferdigheter særskilt utpekte seg, ble delskalaene i 20 spørsmål analysert. Delskalaene er «Semantisk evne», «Vansker med å motta et budskap» og «Vansker med å formidle et budskap». På disse er laveste skårer henholdsvis 8, 6 og 6, og høyeste 40, 30 og 30. Også på disse indikerer lav skåre gode språkferdigheter. I tabell 4. vises resultatene av analysene på delskalanivå.

Tabell 7. T-test av delskalaene i 20 spørsmål

	Adoptert			Kontroll			Forskjell i mean	Cohens <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Semantisk evne	45	12,73	6,34	40	10,60	4,25	-2,13	0,39
Vansker med å motta et budskap	45	10,44	5,05	43	8,12	3,26	- ,839	0,55
Vansker med å formidle et budskap	45	9,27	4,22	43	7,74	2,82	-1,52*	0,43

*t-test= -2,00, *p*= ,049

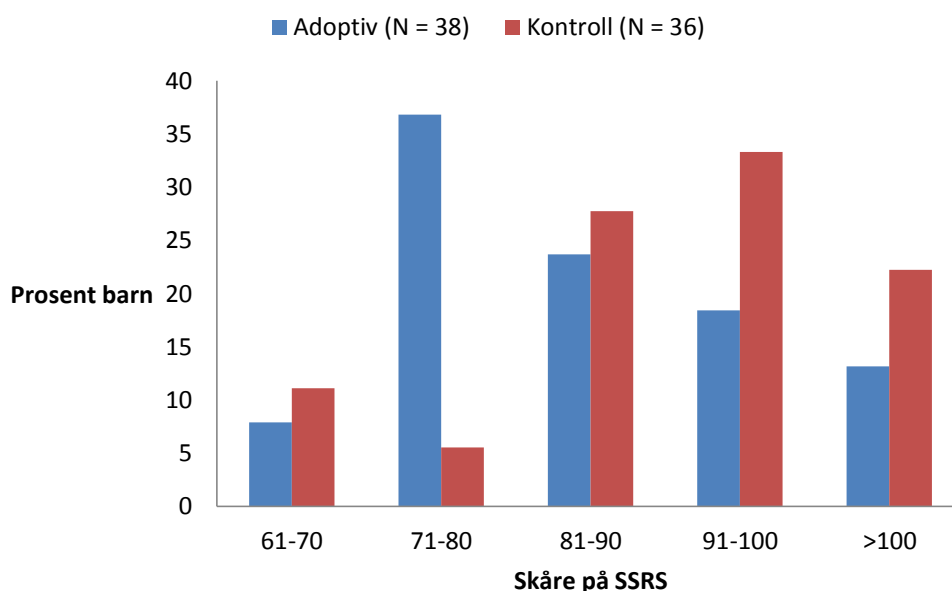
Som det fremkommer av analysen (tabell 7.) skårer adoptivbarna i snitt høyere på samtlige delskalaer, og det er en større spredning i skårene innad i adoptivgruppen enn det er i kontrollgruppen. Det er imidlertid kun på delskalaen «Vansker med å formidle et budskap» at det er en statistisk signifikant forskjell. En eksplorerende analyse viste at det på de to øvrige delskalaene var uteliggere. Det ble funnet to på «Semantisk evne» og tre på «Vansker med å motta et budskap», der to av dem er de samme på begge skalaene. Som tidligere nevnt bør man være forsiktig med å fjerne uteligger. Jeg har valgt å beholde alle, blant annet fordi det viser heterogeniteten i gruppen og er en god illustrasjon på at den består av enkeltindivider.

Ettersom det kun var én delskala der det var signifikant forskjell mellom gruppen, ønsket jeg å finne ut om denne forskjellen var knyttet til ett eller to spesifikke utsagn, eller om det var et mer generelt trekk. For å finne ut dette brukte jeg t-test. Adopsjons- og kontrollgruppen ble

sammenlignet på hvert enkelt item i delskalaen «Vansker med å formidle et budskap». Analysen viste at utsagn 17. *Blir ikke forstått av andre* var det eneste utsagnet med en statistisk signifikant forskjell (t-test = -2,091, $p = ,040$) mellom de adopterte og ikke-adopterte barna. Samtidig var det, på lik linje med delskalaene, en større varians i skårene til adoptivbarna, og de hadde gjennomgående høyere snitt på hvert utsagn. Selv om det kun var ett utsagn der det var en statistisk signifikant forskjell mellom de to gruppene, kan adoptivbarnas gjennomgående dårligere skårer tyde på lærerne vurderer deres språkferdigheter som noe svakere på flere områder, når 20 spørsmål blir brukt som mål.

Det ble også gjort frekvensanalyse av SSRS i helhet. På denne skalaen er minste mulige totalskåre 30 og høyeste 120, der høy skåre indikerer gode sosiale ferdigheter. I figur 2. vises frekvensfordelingen, i tierintervaller, av skårene på SSRS.

Figur 2. Frekvensfordeling av skårene fra SSRS, adopsjons- og kontrollgruppen



Av frekvensfordelingen (figur 2.) fremkommer det at skårene til de to gruppene er ganske jevne utenom i 71-80 intervallet. Spredningen er òg jevn, det fremkommer da også av tabell 6. at det er en liten forskjell i standardavvikene mellom de to gruppene.

Tabell 8. T-test av hele SSRS

	Adoptert			Kontroll			Forskjell i mean	Cohens <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
SSRS	38	85,61	12,55	36	89,97	12,09	4,37	,36

Av tabell 8. går det frem at det ikke er signifikant forskjell mellom adoptivbarnas og kontrollbarnas sosiale ferdigheter slik det er målt med SSRS. Adoptivbarna har imidlertid noe lavere gjennomsnittsskåre, det vil si at de viser noe svakere sosiale ferdigheter.

Delskalaene i SSRS ble analysert hver for seg. Nedenfor (tabell 7.) vises resultatene. På den enkelte delskala er lavest mulige skåre 10 og høyeste 40, og der lav skåre indikerer svake sosiale ferdigheter og høy skåre gode. Re

Tabell 9. T-test av delskalaene i SSRS

	Adoptert			Kontroll			Forskjell i mean	Cohens <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Selvkontroll	45	31,56	5,17	43	31,23	6,16	0,33	,06
Selvhevdelse	39	25,44	5,57	39	27,38	4,44	1,94	,39
Samarbeid	41	28,76	4,79	37	29,95	5,55	1,19	,23

Som det fremkommer av tabell 9. er det ingen statistisk signifikant forskjell mellom adoptivbarna og kontrollbarna på noen av delskalaene, og gjennomsnittsskårene deres er jevne.

6.1.3 Analyse av sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter

For å undersøke i hvilken grad det er en sammenheng mellom adoptertes språklige og sosiale ferdigheter ble det brukte bivariate korrelasjonsanalyser. Først ble 20 spørsmål og SSRS i helhet korrelert med hverandre og deretter ble delskalaene fra 20 spørsmål og SSRS korrelert med hverandre. Det ble gjort korrelasjonsanalyser for både adopsjons- og kontrollgruppen, ettersom jeg ønsket å sammenligne de to gruppens korrelasjonskoeffisienter.

Analyse av SSRS og 20 spørsmål viste at det i adopsjonsgruppen var en statistisk signifikant korrelasjon mellom de to variablene ($r = -,563, p = < ,01$). Det ble også funnet en statistisk signifikant korrelasjon i kontrollgruppen ($r = -,530, p = < ,01$). Resultatene tyder på at det for både adoptivbarna og kontrollbarna er en sammenheng mellom språklige og sosiale ferdigheter. Begge korrelasjonene er negative, noe som tilsier at svake språkferdigheter samvarierer med svake sosiale ferdigheter.

Tabell 10. Korrelasjonsanalyse, delskalaer 20 spørsmål og SSRS, adopsjonsgruppen

	Selvkontroll	Selvhevdelse	Samarbeid
Semantisk evne	-,222	-,601**	-,469**
Vansker med å motta et budskap	-,215	-,396*	-,510**
Vansker med å formidle et budskap	-,247	-,659**	-,309*

**Korrelasjon er signifikant på 0,01 nivå. *Korrelasjon er signifikant på 0,05 nivå.

Tabell 10. viser korrelasjoner på delskalanivå i adopsjonsgruppen. Av tabellen fremgår det at alle delskalaene korrelerer negativt med hverandre. Imidlertid er det kun «Selvhevdelse» og «Samarbeid» som har statistisk signifikante sammenhenger med delskalaene fra 20 spørsmål. Det er spesielt korrelasjonene mellom «Selvhevdelse» og «Semantisk evne», og «Selvhevdelse» og «Vansker med å formidle et budskap» som peker seg ut som særs sterke.

Tabell 11. Korrelasjonsanalyse, delskalaer 20 spørsmål og SSRS, kontrollgruppen

	Selvkontroll	Selvhevdelse	Samarbeid
Semantiske evne	-,394**	-,510**	-,428**
Vansker med å motta et budskap	-,462**	-,347*	-,625**
Vansker med å formidle et budskap	-,477**	-,468**	-,348*

**Korrelasjon er signifikant på 0,01 nivå. *Korrelasjon er signifikant på 0,05 nivå.

Som det fremkommer av tabell 11. er det for kontrollbarna statistisk signifikante negative korrelasjoner mellom samtlige delskalaer på 20 spørsmål og SSRS, og korrelasjonen mellom «Samarbeid» og «Semantisk evne» er spesielt sterk. Sammenfattet viser tabell 7. og 8. at adoptivbarna og de ikke-adopterte barna skiller seg markant fra hverandre på delskalaen «Selvkontroll». På de øvrige skalaene er det lite som skiller gruppene fra hverandre.

Resultatene tilsier at språklige og sosiale ferdigheter henger sammen med hverandre, og at dette er gjeldende for begge gruppene.

Som nevnt gav ikke delskalaen «Selvkontroll» noe statistisk signifikant utslag i adopsjonsgruppen. Derfor utførte jeg en korrelasjonsanalyse av denne på itemnivå opp mot de tre delskalaene i 20 spørsmål. Analysen viste en statistisk signifikant negativ korrelasjon mellom item 22 *Samarbeider uoppfordret med andre elever* og de tre delskalaene i 20 spørsmål, «Semantisk evne» ($r = -.626$), «Vansker med å motta et budskap» ($r = -.591$) og «Vansker med å formidle et budskap» ($r = -.451$). Samtlige korrelasjoner er signifikante på ,01 nivå. I tillegg til item 22 var det en statistisk signifikant korrelasjon mellom Item 30 *Kommer godt overens med personer som er annerledes* og «Vansker med å formidle et budskap» ($r = .325, p = < .05$). I likhet med item 22 innebærer også denne om sosial samhandling. Sammenfattet viser resultatene at det er de itemene som omhandler sosial samhandling, fremfor eksempelvis det å kontrollere sinnet sitt som viser seg å ha en signifikant sammenheng med delskalaene fra 20 spørsmål. Dette viser at enkelte sosiale ferdigheter ikke slår ut som signifikant når de blir samlet i skalaer.

For å finne ut i hvilken grad sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter er forskjellig mellom adopsjons- og kontrollgruppen ble korrelasjonskoeffisientene på både 20 spørsmål og SSRS i helhet, og samtlige delskalaer sammenlignet, ved bruk av Cohens og Cohens (1983) formel 2.8.5 (s. 54) brukt. Analysen viste ingen statistisk signifikante forskjeller, hverken på skalaene i helhet eller på delskalanivå. Dette tilsier at sammenhengen mellom språkferdigheter og sosiale ferdigheter er tilnærmet likt mellom de to gruppene. Imidlertid forteller z -verdien kun noe om det er en statistisk signifikant forskjell. Det kan med andre ord være en forskjell i praksis, særlig med tanke på at korrelasjonene på «Selvkontroll» var markant forskjellig mellom de to gruppene.

Sammenfattet viser resultatene fra korrelasjonsanalysene at det er en sammenheng mellom språklige og sosiale ferdigheter, slik det er målt med 20 spørsmål og SSRS, både i adopsjons- og kontrollgruppen. De to gruppenes korrelasjoner skiller seg ikke signifikant fra hverandre, noe som tyder på at en sammenheng mellom språklige og sosiale ferdigheter er uavhengig av om barnet har hatt en kontinuerlig språkutvikling eller en brutt språkutvikling, dersom det er adoptert.

6.1.4 Et sammendrag av de viktigste resultatene

Det første resultatet som er verdt å trekke frem er resultatene fra variansanalysen av bakgrunnsvariablene «Kjønn», «Opprinnelsesland» og «Adopsjonsalder». Det viste seg at den enkelte bakgrunnsvariabel ikke hadde innvirkning på adoptivbarnas språklige og sosiale ferdigheter. Når det gjelder interaksjonseffekt mellom bakgrunnsvariablene ble det kun funnet mellom «Kjønn» og «Adopsjonsalder» på delskalaen «Selvkontroll». Det andre funnet som fremheves er knyttet til adoptivbarnas språkferdigheter. En sammenligning av adoptivbarnas og kontrollbarnas skårer fra 20 spørsmål viste en statistisk signifikant forskjell mellom de to gruppene, og der adoptivbarna hadde svakest skåre. Analyse på delskalanivå viste at det kun var en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene på delskalaen «Vansker med å formidle et budskap». Analyse på itemnivå av nevnte delskala viste en statistisk signifikant forskjell mellom de to gruppene på item 17. *Blir ikke forstått av andre*. Felles for samtlige av de overnevnte resultatene er at det ble funnet høyere mean og større spredning i adopsjonsgruppen enn i kontrollgruppen. Et tredje viktig funn gjelder sammenhengen mellom de adopterte barnas språklige og sosiale ferdigheter. Bivariate korrelasjonsanalyser mellom 20 spørsmål og SSRS viste at det var en statistisk signifikant sammenheng. Det samme ble funnet på delskalanivå, med unntak av delskalaen «Selvkontroll» som ikke hadde en statistisk signifikant sammenheng med noen av delskalaene fra 20 spørsmål. Det fjerde og siste funnet som er verdt å fremheve er sammenligningen av adopsjons- og kontrollgruppens korrelasjonskoeffisienter fra 20 spørsmål og SSRS i helhet og delskalanivå. Det viste seg å ikke være noen statistisk signifikant forskjell mellom de to gruppene, hverken på skalaene i helhet eller delskalaene.

6.2 Drøfting av resultatene

I denne delen vil resultatene som ble presentert ovenfor bli drøftet. Resultatet fra analysen av bakgrunnsvariablene blir ikke drøftet som et eget tema, men som en del av de øvrige resultatene, der det er hensiktsmessig.

6.2.1 En drøfting av utenlandsadopterte barns språkferdigheter

Analysen av hele 20 spørsmål tilsier at utenlandsadopterte barns språkferdigheter er signifikant svakere enn ikke-adoptertes. Adoptivbarnas samlede totalskåre på 20 spørsmål ligger rett under grensen for når det er anbefalt å utrede for språkvansker, og det ble funnet at

33,3 % av barna hadde skårer over 31 % grensen, som betyr at det er anbefalt med videre utredning for språkvansker. I motsetning til adoptivbarna var det kun 16,3 % i kontrollgruppen som hadde skårer høyere enn 31 % grensen. Rygvold (2012) kom frem til noe av det samme. Hun fant at 37,8 % av adoptivbarna i hennes studie hadde språkvansker mot 18,9 % i kontrollgruppen, når screeningtesten «Språk 6- 16» ble brukt som mål på språkferdigheter. Disse resultatene kan på den ene siden kan dette indikere en høyere prevalens av språkvansker blant adoptivbarna, på den annen side kan det gjenspeile at barna har vært eksponert for norsk i færre år, og derfor er forsinket i utviklingen. Imidlertid ser det ut til at utenlandsadopterte barn har en hurtig tilegnelse av sitt nye førstespråk (Snedeker et al., 2007). Variansanalysen i min egen studie viste at alder ikke hadde effekt på adoptivbarnas språkferdigheter. Dersom antall år barnet har vært eksponert for norsk skal kunne forklare den høyere prevalensen, burde høyere adopsjonsalder tilsi mer vansker. Ettersom det ikke gjør det er muligens ikke adopsjonsalder årsaken. Imidlertid vet man ofte lite eller ikke noe om barnas levestandard før de ble adoptert. I min egen undersøkelse har jeg ikke kjennskap til barnas levestandard før adopsjons. Dette er noe man må ta i betraktning når resultatene tolkes. En annen årsak til adoptivbarnas svakere skåre kan være alderen deres ved kartlegging. Studier har vist at adoptivbarn viser svakere språkferdigheter i skolealder, særlig med akademisk språk (Dalen & Rygvold, 2006; Rygvold, 2012). En tredje forklaring av resultatet kan være faktorer som ligger utenfor barnet selv. Slik som metoden som er brukt for å samle inn data. Spørreskjemaer er mer subjektive i sin natur, i det at de blir besvart av personer som kjenner barnet. Kanskje er det slik at lærerne vurderer barnas språkferdigheter som svakere fordi de forventer at barn som er adoptert skal ha vansker med språket, denne vurderingen er nødvendigvis ikke bevisst (Rosenthal & Jacobson, 1968). En fjerde forklaring kan være kontrollgruppen som er brukt. Barna i den er fra samme miljø som adoptivbarna, som ofte er miljøer der høy sosioøkonomisk status og utdanning er vanlig (Roberts & Scott, 2009; Scott et al., 2011). Følgelig kan det være at adoptivbarna blir sammenlignet med en gruppe barn som ikke representative for norske barn generelt.

For å få kunnskap om barnas språkferdigheter innenfor spesifikke språklige områder, for eksempel semantiske ferdigheter, ble 20 spørsmål analysert på delskalnivå. Et gjennomgående trekk ved resultatene fra alle de tre delskalaene var at adoptivbarna hadde gjennomsnittsskårer som var lavere enn kontrollbarnas. Det ble også funnet større spredning i skårene i adoptivgruppen, noe som samsvarer med andre studier. For eksempel fant Dalen og Rygvold (2006) en større spredning i skårene i deres studie av adopterte fra Kina. Metaanalysen av 22

studier som Scott et al. (2011) utførte bekrefter tendensen til at det er en større spredning i skårene til utenlandsadopterte. En årsak til at man finner dette kan være barnas bakgrunn. Sammenlignet med ikke-adopterte barn har adoptivbarn som gruppe en mer uensartet bakgrunn både når det gjelder opprinnelsesland og ankomstalder. Imidlertid viste variansanalyse av bakgrunnsvariablene at hverken opprinnelsesland eller alder hadde effekt på noen av variablene som måler språkferdigheter i denne undersøkelsen. I undersøkelsen til Dalen og Rygvold (2006) ble det heller ikke funnet at ankomstalder hadde betydning. Følgelig virker det som at dette i liten grad kan forklare spredningen i skårene.

Når det gjelder statistisk signifikante forskjeller mellom adopsjons- og kontrollgruppen på delskalanivå viste det seg at det kun var på delskalaen «Vansker med å formidle et budskap» at det var en signifikant forskjell. Dette var noe uventet, da jeg hadde forventet en signifikant forskjell også på «Semantisk evne», ettersom tidligere forskning har vist at adoptivbarn kan ha et overfladisk vokabular (Rygvold, 2012). Mangel på en statistisk signifikant forskjell betyr imidlertid ikke at adoptivbarna ikke kan ha semantiske vansker. For å kunne formidle et budskap kreves det semantiske ferdigheter. Selv om analysen ikke viser noe statistisk signifikant forskjell kan det være at adoptivbarna har semantiske vansker. Ettersom de i stor grad ligger til grunn for det å kunne uttrykke seg språklig. Dette kan bety at eventuelle vansker adoptivbarna har med semantikken blir uttrykt som vansker med å formidle et budskap. Slik barnas språkferdigheter er målt med 20 spørsmål, kan imidlertid semantiske evner bli indirekte målt gjennom flere av delskalaene. Ved standardisering av 20 spørsmål funnet at delskalaen «Semantisk evne» i stor grad bidro til å forklare delskalaene «Vansker med å formidle et budskap» og «Vansker med å motta et budskap» (Ottem, 2009).

Vansker med å formidle et budskap innebærer, men er ikke begrenset til vansker med ekspressivt språk. En nærmere analyse av delskalaen «Vansker med å formidle et budskap» viste en signifikant forskjell mellom adoptivbarna og de ikke-adopterte på utsagnet *Blir ikke forstått av andre*. For å kunne gjøre seg forstått kreves det at barnet kan formidle et sammenhengende budskap. Barnet må da beherske både syntaktiske og grammatiske regler, og det må ha kunnskap om ords betydning. Dersom man ser adoptivbarnas resultat på overnevnte utsagn i lys av teori om typisk språkutvikling kan resultatet tyde på at de er noe forsinket i språkutviklingen. Ettersom barn i seksårsalderen skal beherske grunnleggende grammatikk, og deres narrative ferdigheter skal være så tilstrekkelig utviklet at de kan formidle et sammenhengende budskap (Clark, 2009; Melzi & Schick, 2013).

Adoptivbarnas svakere ekspressive språkferdigheter i denne undersøkelsen er i tråd med andre studier, blant annet Gauthier og Genesee (2011) sin studie som fant at adoptivbarna i deres studie skåret signifikant lavere enn kontrollbarna på tester som målte ekspressive språkferdigheter, men ikke på reseptive. Dersom det er slik at adoptivbarn følger det samme språklige utviklingsmønsteret som ikke-adopterte barn, der språkforståelse kommer før språkproduksjon (Clark, 2009), noe både Snedeker et al. (2007) og Glennen og Bright (2005) sine studier antyder, kan være med å forklare forskjellen. Adoptivbarna i min studie hadde imidlertid tilbragt minst fem år i Norge ved kartlegging. Med tanke på at adoptivbarn tilegner seg sitt nye førstespråk relativt raskt (Snedeker et al., 2007) er muligens ikke dette årsaken. Imidlertid kan det for det første være at adoptivbarnas alder ved kartlegging har hatt innvirkning på resultatene. Fordi, som tidligere nevnt, kan adoptivbarn i skolealder vise mer vansker med språket. For det andre var alle barna i Snedeker et al. (2007) sin studie fra Kina, noe som kan bidra til å forklare den hurtige tilegnelsen de hadde, ettersom adopterte fra Kina i flere undersøkelser har vist språkferdigheter som er på lik linje med eller bedre enn ikke-adoptertes (Stams et al., 2000; Tan, 2009). Barna i min undersøkelse er derimot en heterogen gruppe når det gjelder opprinnelsesland. Muligens er det adoptivbarnas opprinnelsesland i min undersøkelse som er årsaken til at de skårer svakere på «Vansker med å formidle et budskap» enn de ikke-adopterte. Like fullt, dersom landsammensetningen kan bidra til å forklare barnas språkferdigheter, bør man finne tendenser til at barna fra Kina og Korea viste bedre språkferdigheter. Imidlertid viste variansanalysen at opprinnelsesland ikke hadde effekt på språkferdighetene til barna, slik de er målt med 20 spørsmål. Alt tatt i betraktning ser det ikke ut til at en spesifikk årsak peker seg ut som forklaring på adoptivbarnas noe svakere resultater. Det kan imidlertid være at barnas livssituasjon før adopsjon, som vi ikke har kjennskap til, kan bidra til å forklare resultatene.

I denne undersøkelsen ble det funnet tre uteliggere. På bakgrunn av annen forskning var det uventet å finne at disse var fra Kina ($n = 2$) og Korea ($n = 1$). Flere andre studier har funnet at adoptivbarn fra disse landene ofte skårer høyere enn adopterte fra andre og likt som eller høyere enn ikke-adopterte (Stams et al., 2000; Tan & Camras, 2011). Mitt funn viser at det ikke er alle barn fra Kina og Korea som viser gode språkferdigheter. Skårene til disse barna lå langt over den kritiske grenseverdien på 31 %, det betyr at det er anbefalt med nærmere utredning for språkvansker. Det er ikke umulig at deres ekstremt svake skårer kommer av en klinisk diagnose, slik som spesifikke språkvansker, fremfor adopsjon per se. Alle de tre barna mottok ekstra hjelp på skolen, noe som kan tyde på at omgivelsene er klar over at barna har

svake språkferdigheter. Imidlertid er dette kun en hypotese og noe det ikke er mulig å fastslå med de opplysningene jeg har om barna. Like fullt viser det heterogeniteten blant utenlandsadopterte barn. Det at de har visse livshendelser til felles betyr ikke nødvendigvis at de er like på andre områder, slik som språklig og sosialt. Utenlandsadopterte barn blir ofte studert på gruppenivå, noe som kan føre til at heterogeniteten i deres språklige ferdigheter ikke kommer frem. Det er for eksempel barn fra Kina og Korea, slik som i min egen studie, som viser svake språkferdigheter, og det er barn fra Romania som viser gode språkferdigheter. Roberts og Scott (2009) tar til orde for at forskere bør rapportere mest mulig innholdsrik informasjon om barna med de svakeste skårene i deres studier.

Forskning på både adopterte barn og på barn med typisk språkutvikling tyder på at muntlige språkferdigheter har betydning for skriftspråklige ferdigheter (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Scott et al., 2013). For eksempel fant Rygvold (2012) at adoptivbarna i hennes studie hadde signifikant svakere språkforståelse som fireåringer og signifikant svakere leseforståelse som andreklassinger enn de ikke-adopterte, og hevder at dette kan settes i sammenheng med hverandre. Samtidig som hun påpeker at en ikke med sikkerhet kan si at svak språkforståelse alene kan predikere svak leseforståelse. Med tanke på at adoptivbarna i min studie viste signifikant svakere språkferdigheter sammenlignet med de ikke-adopterte kan det være at de har eller vil få vansker med lesing. Imidlertid ble det ikke funnet noen signifikant forskjell på hverken delskalaen «Vansker med å motta et budskap» og «Semantisk evn», der flere av utsagnene handler om språkforståelse.

6.2.2 En drøfting av utenlandsadopterte barns sosiale ferdigheter

Når det gjelder de utenlandsadopterte barnas og de ikke-adoptertes sosiale ferdigheter ble det ikke funnet en signifikant forskjell. Dette samsvarer med Dalen og Rygvold (2006) sin studie der det heller ikke ble funnet noen signifikant forskjell mellom adoptivbarnas og de ikke-adoptertes sosiale ferdigheter. Imidlertid står mine resultater i motsetning til Glennen og Bright (2005) som fant at de utenlandsadopterte barna skåret svakere enn normen på lærerutgaven av SSRS. En mulig forklaring på de forskjellige resultatene i studiene kan være barnas opprinnelsesland. I Glennen og Bright (2005) sin studie bestod utvalget av barn fra Øst-Europa, der kan barn leve under svært depriverende forhold før de blir adoptert. Deprivasjon kan ha innvirkning på barnas utvikling på flere områder, inkludert sosial utvikling. I motsetning til Glennen og Bright (2005) kom ingen av barna i hverken Dalen og

Rygvoids (2006) eller min studie fra land som er kjent for å ha depriverende forhold. I tillegg hadde ikke barnas opprinnelsesland innvirkning på SSRS i helhet eller noen av delskalaene. En annen forklaring på resultatet kan være konteksten ferdighetene er målt i. I en studie av syv år gamle adoptivbarn utført av Stams et al. (2000) ble det funnet at adoptivbarna kun viste atferdsvansker i hjemmet, ikke på skolen. Der viste de atferd som var på lik linje med de ikke-adopterte barnas. Muligens er det skolekonteksten som gjør at adoptivbarna i min undersøkelse viser sosiale ferdigheter som er på lik linje med de ikke-adopterte barnas. Imidlertid er for det første barnas sosiale ferdigheter målt med et spørreskjema tilpasset lærere og skolekonteksten, og burde følgelig fange opp eventuelle svake sosiale ferdigheter adoptivbarna viser. For det andre, selv om sosiale ferdigheter og atferdsvansker kan ses i sammenheng med hverandre (Gresham & Elliott, 1990) er det en forskjell mellom dem. Følgelig er ikke Stams et al. (2000) sine og mine resultater fullt ut sammenlignbare. Resultatene fra egen undersøkelse kan tyde på at adoptivbarna ikke har svakere sosiale ferdigheter enn de ikke-adopterte, noe som da vil stemme overens med blant annet Dalen og Rygvold (2006) sin studie. Dette «ikke-funnet» er et positivt funn som gir indiksjoner på at utenlandsadopterte barn klarer seg bra sosialt

6.2.3 En drøfting av sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter

Korrelasjonsanalysen av 20 spørsmål og SSRS viste en statistisk signifikant negativ korrelasjon mellom de to skalaene for både adopsjons- og kontrollgruppen. Dette var et forventet resultat, da man vet at språklige og sosiale ferdigheter henger sammen og påvirker hverandre (Beauchamp & Anderson, 2010). Mine funn er i tråd med blant annet Glennen og Bright (2005), som i sin studie av østeuropeiske adoptivbarn, fant en signifikant korrelasjon mellom gode språkferdigheter og sosiale ferdigheter. Men i motsetning til Glennen og Bright (2005) og resultatene fra min undersøkelse kom Delcenserie et al. (2012) frem til motsatte resultater i sin studie av språkferdigheter og atferdsvansker hos adoptivbarn fra Kina. Imidlertid så de på atferdsvansker, ikke sosiale ferdigheter. Selv om atferdsvansker kan ses i sammenheng med sosiale ferdigheter, ved at svake sosiale ferdigheter kan føre til atferdsvansker eller omvendt, at gode sosiale ferdigheter minsker risikoen for å utvikle atferdsvansker, kan det være at analyse av sammenhengen mellom språkferdigheter og atferdsvansker, fremfor språkferdigheter og sosiale ferdigheter vil gi noe ulikt resultat.

Korrelasjonsanalysene av 20 spørsmål og SSRS på delskalanivå viste at det for adoptivbarna var en liten og ikke signifikant sammenheng mellom «Selvkontroll» og de tre delskalaene på 20 spørsmål, mens det i kontrollgruppen var en signifikant sammenheng. Dette er et interessant og uventet funn. Hvorfor er det ikke en signifikant sammenheng i adopsjonsgruppen når man vet at språklige og sosiale ferdigheter henger sammen? Muligens kan interaksjonseffekten mellom «Kjønn» og «Adopsjonsalder» ha hatt innvirkning på resultatet, imidlertid er ikke dette mulig å fastslå på bakgrunn av de analysene jeg har gjort. En annen årsak kan være at selvkontroll ikke nødvendigvis krever samhandling med andre. For eksempel er et av spørsmålene på «Selvkontroll» *Kontrollerer sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende*. Dette er en handling som ikke nødvendigvis krever gode språkferdigheter, da barnet blant annet kan velge å trekke seg bort fra situasjonen. Samtidig er det situasjoner der gode språkferdigheter kreves for å vise god selvkontroll. På utsagnet *Samarbeider uoppfordret med andre elever* vil ofte verbal interaksjon være en del av det å samarbeide. Muligens er delskalaen et for grovt mål på ferdigheter i selvkontroll. Da den ble analysert på itemnivå ble det funnet signifikante sammenhenger, men kun på de itemene som innebærer ferdigheter i samarbeid, blant annet sistnevnte utsagn. Sammenfattet indikerer resultatene at adoptivbarnas språkferdigheter kun har en signifikant sammenheng med ferdigheter som krever sosial samhandling, og ikke med dem der barnet kan vise sosiale ferdigheter uten å kommunisere med andre.

Delskalaene «Selvhevdelse» og «Samarbeid» hadde begge signifikante sammenhenger med samtlige delskalaer på 20 spørsmål. Med tanke på adoptivbarnas svakere skåre på 20 spørsmål er ikke dette helt uventet. For eksempel er et av spørsmålene på selvhevdelsesskalaen *Tar initiativ til samtaler med jevnaldrende*. For å gjøre dette på en adekvat måte må barnet kunne gjøre seg forstått (Beauchamp & Anderson, 2010; Bryant, 2013). Det at «Samarbeid» hadde en signifikant sammenheng med språkferdigheter var på mange måter et forventet funn sett i lys av Vygotskys sosiokulturelle teori. Her er samarbeid med andre sentralt, og språket fungerer som en støtte for dette (Vygotskij et al., 2001). Det kan virke som at det er i aktiviteter og oppgaver som krever sosial samhandling med andre at adoptivbarnas språkferdigheter har sterkest sammenheng med deres sosiale ferdigheter. Imidlertid måler «Samarbeid» i utstrakt grad samarbeidsferdigheter i klasseromskontekst. Dette kan blant annet innebære hjelpsomhet fra barnets side og at det følger regler og anvisninger (Gresham & Elliott, 1990). Denne atferden kan på den ene siden ses på som språkuavhengig atferd, ettersom det ikke kreves språk for å vise hjelpsomhet og å følge reglene i klasserommet. På

den annen side blir regler og anvisninger ofte gitt verbalt. Barn som har vansker med reseptivt språk vil da kunne misforstå eller ikke oppfatte beskjeder, som kan føre til at de blir vurdert til å ha svake sosiale ferdigheter. Følgelig kan det antas at sammenhengen mellom «Samarbeid» og delskalaene fra 20 spørsmål korrelerer signifikant fordi språk og samarbeid har innvirkning på hverandre, denne antagelsen styrkes av forskning som har vist at barn med språkvansker ofte viser dårligere sosiale ferdigheter (Beitchman et al., 1996). I min undersøkelse er det viktig å ha i tankene at resultatene kun sier noe om sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter, ikke om det er et kausalt forhold.

6.2.4 Sammenligning av utenlandsadopterte og ikke-adopterte barns språklige og sosiale ferdigheter

I denne undersøkelsen ønsket jeg å se på i hvilken grad sammenhengen mellom adoptivbarns språklige og sosiale ferdigheter er forskjellig fra de ikke-adoptertes. Resultatene fra mine analyser viste at det ikke var signifikante forskjeller mellom adopsjons- og kontrollgruppen. Hverken på sammenhengen mellom 20 spørsmål og SSRS i helhet, eller mellom de forskjellige delskalaene. De ikke-signifikante korrelasjonene som ble funnet i adopsjonsgruppen, men ikke kontrollgruppen på delskalaen «Selvkontroll» synes ikke å ha hatt innvirkning på denne signifikanstesten. Det er vanskelig å drøfte disse resultatene, da det så vidt meg bekjent er lite forskning på dette området, og følgelig ikke mulig å se mine resultater i lys av andres forskning. Derimot kan det på bakgrunn av generell teori om dette temaet tenkes at sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter ikke er signifikant forskjellig mellom de to gruppene, fordi disse ferdighetene er så tett knyttet sammen. Dette ser man både hos barn med typisk utvikling og barn med språkvansker (Beauchamp & Anderson, 2010; St Clair et al., 2011). Dersom utvalget i min undersøkelse hadde vært større kan det tenkes at det hadde vært en signifikant forskjell mellom de to gruppene når det gjelder sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter. Det kan også tenkes at en studie med et annet utvalg av adopsjonsbarn ville ha kommet frem til andre resultater enn i denne studien. Sammenlignet med utenlandsadopterte barn generelt er mitt utvalg en lite sårbar gruppe, fordi som tidligere nevnt hadde samtlige barn en adopsjonsalder på under to år og ingen av barna kom fra Øst-Europa.

På bakgrunn av resultatene fra denne undersøkelsen kan det se ut til at sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter er robust, på den måten at selv om adopterte har hatt

en annerledes start på livet virker det ikke som at sammenhengen mellom språkferdigheter og sosiale ferdigheter er blitt noe annerledes enn det man finner blant ikke-adopterte. Med andre ord tyder resultatene på at sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter er den samme, uavhengig av om barnet er adoptert eller ikke. Resultat må imidlertid tolkes med forsiktighet, og det må anses som et funn som kun er gyldig for utvalget i denne studien.

7 In epitome - avslutning

Formålet med denne undersøkelsen var å belyse temaet utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse. Det har jeg gjort ved å analysere data om en gruppe utenlandsadopterte barns språkferdigheter og sammenlignet dem med en kontrollgruppe. Jeg tok også for meg sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter. Data ble innsamlet ved bruk av spørreskjema besvart av barnas lærere og deretter analysert i SPSS. Derneft ble resultatene fra analysene drøftet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i lys av teori og empiri.

Dette siste kapitlet omhandler refleksjoner over min egen studie. Videre vil forskningsspørsmålene bli besvart på bakgrunn av resultatene og drøftingen som er gitt over og det vil bli gitt en konklusjon på problemstillingen. Til sist drøftes det hvilken betydning resultatene av denne undersøkelsen kan ha å si for praksis, og deretter veien videre når det gjelder forskning.

7.1 Noen avsluttende refleksjoner

7.1.1 Refleksjoner omkring forskning på utenlandsadopterte barn

Når man bruker en kontrollgruppe som er mest mulig like utvalget, slik som jeg gjør, sier resultatene kun noe om forskjeller og likheter mellom adopsjonsbarna og barn med samme demografiske bakgrunn som dem selv. Det at adoptivbarna i min undersøkelse hadde noe dårligere resultater enn de ikke-adopterte på 20 spørsmål, behøver ikke bety at de sammenlignet med alle norske barn på samme alder vil få dårligere resultater.

Utenlandsadopterte barn kommer ofte fra familier med høy sosioøkonomiskstatus og høyere utdanning. Det gjør at de barna som er i kontrollgruppen sannsynligvis også gjør det. Noe som kan bety at adoptivbarn ikke nødvendigvis har dårligere språkferdigheter enn ikke-adopterte generelt, men at de har det sammenlignet med barn fra familier med høy sosioøkonomisk status. Dette er av betydning når resultater fra adopsjonsstudier som har brukt kontrollgrupper skal tolkes.

I denne studien valgte jeg å ta med opprinnelsesland som en bakgrunnsvariabel, og å rapportere resultatet. Kina og Korea ble delt inn i en gruppe og de resterende landene i en

annen. Dette er ikke uproblematisk, da det kan føre til stigmatisering av barn fra et spesifikt land. Som tidligere nevnt har det i forbindelse med lignende studier kommet negative reaksjoner på at opprinnelsesland har vært rapportert (Ekeren, 2006). Jeg valgte å ta med opprinnelsesland i egen studie først og fremst for å se om mine funn ville stemme overens med eller avvike fra andre studier, som har funnet at barn fra Kina og Korea som gruppe ofte får bedre skårer i undersøkelser enn barn med andre opprinnelsesland. Det at jeg fant uteliggere fra de landene mener jeg er et viktig funn å påpeke, da det viser at også barn fra Kina og Korea kan ha vansker. Samtidig skal man vise forsiktighet med å trekke frem enkeltindivider, imidlertid er ikke de barna jeg har trukket frem identifiserbare. I tillegg er Kina og Korea blant de landene det adopteres flest barn fra. Hadde det derimot vært uteliggere fra eksempelvis Filippinene der det adopteres betraktelig færre barn fra, ville jeg ha vært mer tilbakeholden med å rapportere uteliggerne. Inndeling i alder og kjønn, som er gjort i min studie, kan virke stigmatiserende, men jeg valgte å ta det med av samme grunn som med opprinnelsesland. Ved å bruke disse inndelingene kan man få kunnskap om barn som står i fare for å utvikle språkvansker eller ha forsinket språkutviklingen for dermed å kunne sette inn tiltak tidlig. Blant annet med tanke på talespråkets sammenheng med skriftspråket. På den annen side kan det gjøre at lærere og foreldre forventer at det skal oppstå vansker, og muligens behandle dem deretter. Man kan si at det i seg selv å sammenligne adopterte med ikke-adopterte er uetisk, imidlertid må man erkjenne at adoptivbarn med sin annerledes start på livet kan være mer sårbare enn ikke-adopterte. Samtidig som man ikke skal overse det faktum at utenlandsadopterte barn er resiliente og de aller fleste klarer seg bra.

7.1.2 Svakheter ved egen undersøkelse

Min undersøkelse har visse svakheter ved seg. En svakhet ved denne undersøkelsen, som mange undersøkelser av utenlandsadopterte barn har, er manglende informasjon om barnas genetiske opphav og leveforhold før adopsjon. Dette er en svakhet ved undersøkelsen min som det er vanskelig å endre på, både på grunn av lovmessige og praktiske årsaker, men også på grunn av etiske hensyn. En annen svakhet ved studien er at den har et lite utvalg ($N = 45$), noe som kan svekke den ytre validiteten. Dersom utvalget hadde vært større og representativt for populasjonen utenlandsadopterte barn i perioden 2007 til 2009 kunne man, med forsiktighet, ha gjort en over-generalisering til samtlige adopterte i nevnte populasjon, og muligens adopterte født i andre årstall og bosatt i andre landsdeler enn det som er representert i min undersøkelse. En tredje svakhet ved denne studien er innsamlingsmetoden som er

anvendt. Ettersom forskning tyder på at bruk av spørreskjemaer og kliniske tester kan gi noe ulike resultater (Scott et al., 2011) ville det vært hensiktsmessig å også bruke kliniske tester. Bruk av 20 spørsmål har visse begrensninger ved seg når det gjelder etterprøvnbarhet, ettersom det ikke er normert til andre språk enn norsk. Forskning på utenlandsadopterte barn er et relativt lite felt i Norge. Det gjør at resultater fra norsk forskning kan bli søkt etterprøvd av forskere fra andre land. Hadde jeg anvendt måleinstrumenter som er normert til flere språk ville en eventuell etterprøving vært mer eksakt enn det som er mulig å gjøre med de resultatene som foreligger fra min studie. Når det gjelder kontroll av tredjevariabler er det i denne studien, som i alle andre studier av menneskelig atferd, vanskelig å fullt ut kontrollere for. Følgelig må konklusjoner på bakgrunn av resultatene trekkes med forsiktighet. Selv om denne undersøkelsen har visse svakheter ved seg gir den like fullt et bilde av utenlandsadopterte barns språklige og sosiale ferdigheter.

7.2 Konklusjon

Ved å besvare forskningsspørsmålene vil jeg her komme med en konklusjon på problemstillingen. På bakgrunn av dette vil jeg drøfte eventuelle implikasjoner funnene fra min egen undersøkelse kan ha for praksisfeltet, og deretter drøftes veien videre.

7.2.1 Besvarelse av problemstillingen

I introduksjonen til denne oppgaven ble følgende problemstilling stilt: *Hvordan er utenlandsadopterte barns språkferdigheter i 1. klasse, slik det er vurdert av deres lærere?* For å besvare denne ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan er utenlandsadopterte barns språkferdigheter i førsteklasse sammenlignet med ikke-adoptertes?*

Utenlandsadopterte barn viser som gruppe noe svakere språkferdigheter enn ikke-adopterte. Videre er det større spredning i skårene i adopsjonsgruppen. Resultatene fra denne studien peker i retning av at det spesielt er når det gjelder å gjøre seg forstått at adoptivbarna viser noe svakere språkferdigheter.

- *I hvilken grad er det sammenheng mellom utenlandsadopterte barns språklige og sosiale ferdigheter?*

Resultatene fra denne studien viser at det er en signifikant og sterk sammenheng mellom de utenlandsadopterte barnas språklige og sosiale ferdigheter. Det ser ut til at det er de sosiale ferdighetene der det kreves samarbeid med andre som i størst grad samvarierer med språkferdighetene, mens sosiale ferdigheter der barnet kan vise gode ferdigheter i det uten å ha gode språkferdigheter i liten grad henger sammen med språkferdigheter.

- *I hvilken grad er sammenhengen mellom utenlandsadopterte barns språklige og sosiale ferdigheter forskjellig fra ikke-adoptertes?*

Det ser ikke ut til at det i særlig grad er forskjell på sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter for de utenlandsadopterte og ikke-adopterte barna. For de utenlandsadopterte barna er det, til forskjell fra de ikke-adopterte, en svak sammenheng mellom evne til selvkontroll og språkferdigheter. Imidlertid er denne sammenhengen ikke signifikant forskjellig fra den man finner i kontrollgruppen.

Sammenfattet viser mine funn at utenlandsadopterte barn som gruppe viser noe svakere språkferdigheter sammenlignet med jevnaldrende ikke-adopterte barn. Det er imidlertid stor spredning i adoptivbarnas språkferdigheter, slik de er målt med 20 spørsmål. Majoriteten av barna skårer under den kritiske 31 % grensen på 20 spørsmål, noe som indikerer at de fleste av dem klarer seg bra språklig. Problemstillingen kan besvares med at utenlandsadopterte barn som gruppe blir vurdert av sine lærere til å ha noe svakere språkferdigheter enn ikke-adopterte. Det ser imidlertid ut til at de fleste av barna klarer seg bra.

7.2.2 Implikasjoner for praksisfeltet

Min undersøkelse har et for lite utvalg og en for begrenset metodologisk fremgangsmåte til at man kan basere evidensbasert praksis kun på den. Imidlertid viser mine funn noe av den samme tendens som andre studier gjør, blant annet at det ser ut til å være en større spredning blant adoptivbarn når det gjelder deres språkferdigheter sammenlignet med ikke-adoptertes. Når resultatene fra andres og min egen undersøkelse ses i sammenheng med hverandre kan de ha implikasjoner for praksisfeltet, og kan oppsummeres slik Scott (2009) gjør det

... it is wise for practicing clinicians to continue to regard this group
[utenlandsadopterte] of children with a sense of guarded optimism, celebrating the

resiliency evidenced in their language profiles but respectful of the at-risk profiles inherent in their early life experiences. (s. 80).

Logopeder og andre fagpersoner bør være oppmerksomme på at noen adoptivbarn kan stå i fare for å utvikle vansker med språket, slik at det eventuelt kan settes inn tiltak tidlig. Dette er av særlig betydning med tanke på tilegnelse av skriftspråket. Videre bør man være bevisst på at barn med svake språkferdigheter kan ha svake sosiale ferdigheter, eller omvendt.

Logopeder og andre fagpersoner bør følgelig etterstrebe en helhetlig tilnærming til utenlandsadopterte barns eventuelle vansker med språket.

Av personlig erfaring synes det å være lite oppfølging av adoptivfamilier etter at barnet har ankommet sin nye familie. Dalen (2013) understreker betydning av at adoptivforeldre får støtte og hjelp i den første tiden etter adopsjon, slik at det blir lagt et godt grunnlag for barnets videre utvikling og fungering.

7.2.3 Veien videre

Selv om forskning på utenlandsadopterte barn har økt de senere årene behøves det fremdeles mer kunnskap om disse barna og deres utvikling. Både min egen og andres studier har funnet en større spredning blant adopterte når det gjelder språkferdigheter enn blant ikke adopterte. Det vil være interessant og nyttig dersom videre forskning ser på om denne forskjellen endrer seg etter hvert som barna blir eldre. I de senere årene har det vært flere longitudinelle forskningsprosjekter som har sett på språkutviklingen til utenlandsadopterte barn, like fullt er det behov for flere (Scott et al., 2011). Som nevnt tidligere er min undersøkelse en del av et større longitudinelt forskningsprosjekt, det vil bli interessant å følge med på språkutviklingen til barna i prosjektet. Det virker som det er lite forskning som har sett på sammenhengen mellom spesifikke språklige og sosiale ferdigheter, og enda færre som har sammenlignet dette med en kontrollgruppe. Dette er noe det vil være interessant å se nærmere på. Funn fra min studie tyder på at det ikke er noe forskjell i sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter mellom adopterte og ikke-adopterte barn. Imidlertid hadde samtlige av barna i min studie en ankomstaldre på under to år og ingen kom fra land der barn ofte lever under depriverende forhold før adopsjon. Det vil være interessant å se om forskning på barn med adopsjonsalder høyere enn to år, og som har levd under ugunstige forhold før adopsjon vil få det samme resultatet som i denne undersøkelsen.

Det kan synes som at det behøves mer forskning på barn adoptert i høyere alder. Roberts og Scott (2009) påpeker at den kunnskapen man har om språkferdighetene til adoptivbarn hovedsakelig baserer seg på forskning på barn adoptert i sped- og småbarnsalderen. I fremtiden vil det, antageligvis bli adopterte flere barn med høyere adopsjonsalder enn i dag, og flere med funksjonshemming (Statistisk sentralbyrå, 2013) følgelig bør dette være et tema for fremtidig forskning. Roberts og Scott (2009) hevder at «Research on this group of older children is urgently needed.» (s. 96). Forskningen på språkferdighetene til barn adoptert i høyere alder er av betydning for eventuell tilrettelegging og intervensjon for at disse barna skal få en god språkutvikling. Det vil i tillegg være interessant å se om den andre førstespråkutviklingen til barna følger det samme mønsteret som det barn med typisk språkutvikling har.

Litteraturliste

- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1986-02-28-8>
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livsang læring - en kunnskapsoversikt*. Hentet fra http://www.mf.dep.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2009). *Rundskriv om utenlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem*. Hentet 31. mars
- Beauchamp, M. H. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A. & Lancee, W. (1996). Long-Term Consistency in Speech/Language Profiles: II. Behavioral, Emotional, and Social Outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815-825. doi:<http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199606000-00022>
- Berko, J. (1958). *The child's learning of English morphology*, Radcliffe College).
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. (s. 198-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. (2012). Stability of Language in Childhood: A Multiage, Multidomain, Multimeasure, and Multisource Study. *Developmental Psychology*, 48(2), 477-491. doi:10.1037/a0025889
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105-120.
- Brodzinsky, D. M. (1987). Adjustment to adoption: A psychosocial perspective. *Clinical Psychology Review*, 7(1), 25-47. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358\(87\)90003-1](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358(87)90003-1)
- Bryant, J. B. (2013). Language in Social Contexts. I J. B. Gleason, & N. B. Ratner (Red.), *The Development of Language* (8. utg., s. 163-189). Boston: Pearson.
- Bufetat. *Adopsjon*. Hentet 23. april fra <http://www.bufetat.no/adopsjon/>
- Bukatko, D. (2008). *Child and adolescent development: a chronological approach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*: Houghton Mifflin.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I *Encyclopedia of language and education* (s. 487-499): Springer.

- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Dalen, M. (1999). *The status of knowledge of foreign adoptions: a summary of the results of key foreign-adoption research projects based in Scandinavia*. Oslo: Universitetet.
- Dalen, M. (2002). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39-58. doi:10.1300/J145v05n02_03
- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier. - Rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37149/Rapport%20adopsjon%20oktober%202013.pdf?sequence=2>
- Dalen, M., Hjern, A., Lindblad, F., Odenstad, A., Ramussen, F. & Vinnerljung, B. (2008). Educational attainment and cognitive competence in adopted men — A study of international and national adoptees, siblings and a general Swedish population. *Children and Youth Services Review*, 30(10), 1211-1219. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.03.006>
- Dalen, M. & Rygvold, A.-L. (2006). Educational Achievement in Adopted Children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58. doi:10.1300/J145v09n04_03
- Dalen, M. & Sætersdal, B. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge: tilpasning, opplæring, identitetsutvikling : empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling*, Spesiallærerhøgskolen, Universitetet i Oslo). [Hosle].
- De Geer, B. (1992). *Internationally adopted children in communication: a developmental study*, Department of Linguistics, Lund University). Lund.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Delcenserie, A., Genesee, F. & Gauthier, K. (2012). Language abilities of internationally adopted children from China during the early school years: Evidence for early age effects? *Applied Psycholinguistics*, 1-28.
- Ekeren, L. (2006). *Adopsjonsforskning - en etisk utfordring*. Hentet 2 fra <https://www.etikkom.no/Documents/Bladet-Forskningsetikk/Alle-utgaver/Forskningsetikk%202006-2.pdf>
- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Hentet 25. mars fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gauthier, K. & Genesee, F. (2011). Language Development in Internationally Adopted Children: A Special Case of Early Second Language Learning. *Child Development*, 82(3), 887-901. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01578.x
- Glennen, S. & Bright, B. J. (2005). Five Years Later: Language in School-Age Internationally Adopted Children. *Semin Speech Lang*, 26(01), 86-101. doi:10.1055/s-2005-864219
- Glennen, S. & Masters, M. G. (2002). Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 417.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Gärtner, K. & Heggland, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester* (2013:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Hague conference on private international law. (1993). 33. *Convention on protection of children and co-operation in respect of intercountry adoption*. Hentet fra <http://www.hcch.net/upload/conventions/txt33en.pdf>
- Holand, A. (2006). Spørreskjema. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (3. utg., s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Juffer, F. & van IJzendoorn, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 293(20), 2501-2515.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Forskningsmetodologi* (s. 141-184). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub forlag.
- Kristoffersen, K. E. (2005). Hva er språk? I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 17-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk - en CDI-basert studie. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, (1).
- Kvello, Ø. (2008). Sentrale begreper i sosialiseringsteorier. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst. Om barns og unges oppvekstmiljø* (s. 43-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* : Universitetsforlaget.
- Lind, M. (2005). Samtalen - den grunnleggende språkbruksformen. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 121-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindblad, F., Hjern, A. & Vinnerljung, B. (2003). Intercountry Adopted Children as Young Adults—A Swedish Cohort Study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(2), 190-202. doi:10.1037/0002-9432.73.2.190
- Lindblad, F., Ringbäck Weitof, G. & Hjern, A. (2010). ADHD in international adoptees: a national cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 37-44. doi:10.1007/s00787-009-0038-3
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Oslo: Unipub forlag.
- MacWhinney, B. (2011). Language Development. I M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Red.), *Developmental Science. An Advanced Textbook* (6. utg., s. 389-432). New York: Psychology Press.
- McLaughlin, S. (1998). *Introduction to Language Development*: Singular Publishing Group.
- Melzi, G. & Schick, A. R. (2013). Language and Literacy in the School Years. I J. B. Gleason, & N. B. Ratner (Red.), *The Development of Language* (8. utg., s. 329-365). Boston: Pearson.
- NESH, D. N. f. k. f. s. o. h. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Newman, R. & Sachs, J. (2013). Communication Development in Infancy. I J. B. Gleason, & N. B. Ratner (Red.), *The Development of Language* (8. utg., s. 30-51). Boston: Pearson.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter - en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. *Skolepsykologi*, (1), 11-27.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction*. Boston: Pearson.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, K. C. & Wang, P. P. (2005). Language development in preschool-age children adopted from China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(1), 93.
- Roberts, J. A. & Scott, K. A. (2009). Interpreting assessment data of internationally adopted children: Clinical application of research evidence. *Topics in Language Disorders*, 29(1), 82-99. doi:10.1097/TLD.0b013e3181977c14
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). TEACHERS' EXPECTANCIES: DETERMINANTS OF PUPILS' IQ GAINS. *Psychological Reports*, 19(1), 115-118. doi:10.2466/pr0.1966.19.1.115
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. doi:10.1007/BF02322211
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W. & Goldin-Meadow, S. (2012). The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill. *Child Development*, 83(2), 508-525. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x
- Rutter, M. (1998). Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465-476. doi:10.1111/1469-7610.00343
- Rygvoid, A.-L. (1999). *Better or Worse? Intercountry adopted children's language and academic skills*. Paper presentert på: Adoption, Changing Kinship and Family Patterns. Lysebu
- Rygvoid, A.-L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 58(4), 7-14.
- Saxton, M. (2010). *Child language: acquisition and development*. Los Angeles: SAGE.
- Scott, K. A. (2009). Language outcomes of school-aged internationally adopted children: A systematic review of the literature. *Topics in language Disorders*, 29(1), 65-81. doi:10.1097/TLD.0b013e3181977b4c
- Scott, K. A., Pollock, K., Roberts, J. A. & Krakow, R. (2013). *Phonological Processing Skills of Children Adopted Internationally*. Hentet 4 fra <http://search.proquest.com/docview/1470423568?accountid=14699>
- Scott, K. A., Roberts, J. A. & Glennen, S. (2011). How Well Do Children Who Are Internationally Adopted Acquire Language? A Meta-Analysis. *J Speech Lang Hear Res*, 54(4), 1153-1169. doi:10.1044/1092-4388(2010/10-0075)
- Scott, K. A., Roberts, J. A. & Krakow, R. (2008). *Oral and Written Language Development of Children Adopted From China*. Hentet 2 fra <http://search.proquest.com/docview/204265428?accountid=14699>
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.

- Simonsen, H. G. & Theil, R. (2005). Morfologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. (s. 249-293). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snedeker, J., Geren, J. & Shafto, C. L. (2007). Starting Over International Adoption as a Natural Experiment in Language Development. *Psychological science*, 18(1), 79-87.
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>
- Stams, G. J. J., Juffer, F., Rispen, J. & Hoksbergen, R. A. (2000). The Development and Adjustment of 7-year-old Children Adopted in Infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1025-1037.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Adopsjoner*. Hentet 23. april fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2013-06-06>
- Statped. (2011). *Tjue spørsmål om språkferdigheter*. Hentet 20. april fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/20-sporsmal-om-sprakferdigheter/>
- Sveen, A. (2005a). Pragmatikk. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 95-120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005b). Semantikk. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005c). Syntaks. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 295-384). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Tan, T. X. (2009). School-Age Adopted Chinese Girls' Behavioral Adjustment, Academic Performance, and Social Skills: Longitudinal Results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(2), 244-251.
- Tan, T. X. & Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1813-1821.
- Tirella, L. G., Chan, W. & Miller, L. C. (2006). Educational Outcomes of Children Adopted From Eastern Europe, Now Ages 8–12. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 245-254. doi:10.1080/02568540609594565
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social development*, 1(1), 67-87.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Uccelli, P. & Pan, B. A. (2013). Semantic Development. Learning the Meanings of Words. I J. B. Gleason, & N. B. Ratner (Red.), *The Development of Language* (8. utg., s. 89-119). Boston: Pearson.
- Verdens Barn. *Kriterier og ventetider*. Hentet 31. mars fra <http://www.verdensbarn.no/adopsjon/kriterier-og-ventetider>
- Verhulst, F. C. (2000). Internationally Adopted Children. *Adoption Quarterly*, 4(1), 27-44. doi:10.1300/J145v04n01_03
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wentzel, K. R. & Looney, L. (2007). Socialization in School Settings. I J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 382-403). New York: The Guilford Press.

Zukowski, A. (2013). Putting Words Together. I J. B. Gleason, & N. B. Ratner (Red.), *The Developmetn of Languge* (8. utg., s. 120-162). Boston: Pearson.